

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

MARII MALINEN

J. STREBELEVA PSÜHHOLOOGILIS-PEDAGOOGILISE  
HINDAMISMETOODIKA 5-AASTASTE LASTE JUTUSTAMISÜLESANNETE  
STANDARDISEERIMINE

Magistritöö

Juhendaja: Kaili Palts

Läbiv pealkiri: J. Strebeleva jutustamisülesannete standardiseerimine 5-aastastele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaili Palts, MSc

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsekomisjoni esimees: Marika Padrik, PhD

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu, 2016

### Resümee

Antud magistritöö eesmärgiks oli J. Strebeleva psühholoogilis-pedagoogilise hindamismetoodika 5-aastaste laste jutustamisülesannete standardiseerimine.

Valimisse kuulus 156 last. Valimi moodustanud lapsed olid pärit Eesti eri paikadest. Laste vanuseks oli 5a 0k – 5a 11k. Uurimistöö käigus selgus, et lapsed kasutavad ülesannete lahendamisel variante, mida Strebeleva hindamismetoodika manuaalis ei ole kajastatud.

Kajastamata lahenduskäike analüüsiti ka täpsemalt ning need paigutati vastavatesse punktikategooriatesse. Laste sooritust uurides anti soovitud punktikategooriate, tööjuhiste ning diagnostilise õpetamise juhiste täpsustamiseks. Selgus, et jutustamise hindamiseks tuleks teha mõned muudatused kasutatavates piltides. Samuti leiti uurimuses, et ülesanded võimaldavad eristada erivajadusega ja tavaarenguga lapsi.

Märksõnad: J. Strebeleva metoodika, jutustamise hindamine, 5-aastased lapsed

### Abstract

Standardization of Storytelling Tasks for 5-Year-Old Children of the Psychological-Pedagogical Assessment Methodology by J. Strebeleva

The aim of the Master's thesis was the standardization of storytelling tasks for 5-year-old children of the psychological-pedagogical assessment methodology compiled by J. Strebeleva.

The sample included 156 children aged 5y 0m – 5y 11m from different areas of Estonia. The analyses revealed that Estonian children use variations of solving the tasks currently not presented in the manual of the assessment methodology compiled by J. Strebeleva.

The solutions not presented in the manual were analysed in greater detail and placed in respective point categories. The analysis of solutions used by the children participating in the thesis resulted in suggestions by the author on further specifying the point categories, instructions for the manual and instructions for diagnostic teaching. The current study indicated the assessment of storytelling skills requires making changes in the pictures included. The study further revealed the tasks enable distinction of children with special needs from those with regular development.

Keywords: J. Strebeleva's methodology, assessment of storytelling skills, 5-year-old children

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus.....	4
Tunnetusprotsessidest.....	5
Jutustamisoskuse areng.....	7
5-aastaste jutustamisoskus.....	10
Jutustamisoskuse hindamisest.....	13
Jutustamise hindamise võimalused.....	16
Strebeleva hindamismetoodikast.....	19
Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....	21
Metoodika.....	21
Osalejad ja protseduur.....	21
Mõõtevahend.....	23
Tulemused ja arutelu.....	25
Kokkuvõte.....	51
Kasutatud kirjandus.....	55
Lisad.....	60

## Sissejuhatus

5-aastased lapsed on oma vanuse poolest Piaget` teooria järgi jõudnud keskmisesse lapseikka. See vanus on oluline periood lapse arengus näiteks isiksuse väljakujunemises. 5–7 aasta vanuses toimub aju kasvuspurt (Butterworth, Harris, 2002). Seega võib öelda, et selles vanuses toimub lapse arengus suuri muutusi. Kuna 5-aastasena toimub arengus suured muutused, on oluline märgata erivajadustega lapsi, et alustada korrektsioonitööd. Tänu aju plastilisusele noores eas on sekkumine efektiivsem. Lapsed, kelle areng ei kulge seaduspäraselt, saavad suurt abi varajasest sekkumisest, mis võimaldab mitte ainult kõrvaldada olemasolevaid, vaid ennetada ka sekundaarseid puudeid. Varajaseks sekkumiseks on tarvis aga diferentsiaaldiagnostikat (Viks, 1998, 1999). Diferentsiaaldiagnostika võimaldab eristada erivajadusega lapsed tavaarenguga lastest. Lapse arengu hindamise põhimõtted ja meetodid tuginevad koolieelse lasteasutuse riiklikule õppekavale. Vahendid jäetakse aga lasteaedade endi otsustada. Üks võimalus on kasutada J. Strebeleva poolt välja töötatud metoodikat laste psühholoogilis-pedagoogiliseks uurimiseks. Strebeleva metoodika kasutamine lasteaedades on levinud, kuigi kasutatakse ka teistsuguseid vahendeid olenevalt lasteaiast (Tamm, 2008; Must, 2014). Hetkel ei ole aga Strebeleva metoodika Eesti oludele kohandatud, mis seab metoodika kasutamise küsitavuse alla, kuna see ei pruugi Eesti lastele sobida ning vajaks standardiseerimist.

Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel moodustasid 2014. ja 2015. aastal 5-aastased lapsed umbes 21 % koolieelses lasteasutuses käivatest lastest (Haridussilm). See on küllaltki suur protsent (sama suur protsent käis lasteaias vaid veel ka 4-aastaseid lapsi). Seega on tõenäosus leida selles vanuses erivajadustega lapsed üles lasteaedade kaudu. Täpsemaks hindamiseks on Eestis vaja standardiseeritud ja normeeritud vahendeid, mille alusel saaks eristada erivajadusega lapsed eakohase arenguga lastest.

Eestis ei ole rohkelt usaldusväärseid andmeid eesti keelt kõnelevate laste jutustamisoskuste kohta (Soodla, Kikas, 2010). Jutustamisülesanded on olulise väärtusega, kuna need annavad küllaltki lühikese aja jooksul vajalikku informatsiooni nii lapse tunnetustegevuse kui ka kõne kohta. Mitmed uuringud on tõestanud, et jutustamisoskus on üks parimaid vahendeid, mis aitab ennustada tulevast akadeemilist edu (Bishop, Edmundson, 1987; Feagans, Appelbaum, 1986). Jutustused moodustavad laste igapäevasest suhtlemisest suure osa (Botting, 2002). Seetõttu on oluline koguda lisainformatsiooni ja analüüsida Eesti laste jutustamisoskust, et osata anda meie kultuurikontekstis Eesti laste oskustele vääriline hinnang

ning vajadusel uurida laste oskusi täpsemalt. Hinnangu andmine võimaldab eristada erivajadusega lapsed tavaarenguga lastest ning seeläbi küllaltki varakult sekkuda. Antud magistritöö raames on otsustatud jutustamisülesannetele keskenduda, kuna varasemalt on selgunud, et lapsed kasutavad Strebeleva hindamismetoodika jutustamisülesannetes ebastandardseid lahendusi ja ei jutusta koheselt nii nagu manuaalis oodatakse maksimaalse tulemuse saamiseks. Samas on jutustamisülesanded Strebeleva hindamismetoodikas oluliseks komponendiks ning metoodika on Eestis populaarne. Seega on oluline Strebeleva hindamismetoodikas kasutatavate jutustamisülesannete standardiseerimine.

### **Tunnetusprotsessidest**

Jutustamine on oskus, mis on tihedalt seotud tunnetusprotsessidega. Tunnetusprotsesside abil võtab laps ümbritsevast keskkonnast vastu informatsiooni, mõtestab seda, salvestab mälu ning hiljem kasutab (Kikas, 2008).

Maaailma tunnetatakse seostatud tervikuna. Mida ja kuidas tajutakse, selekteeritakse välja tähelepanu abil. Tajumine on keeruline, konstruktiivne ja loov protsess, mis sõltub materjalist, aga ka inimese eelnevast kogemusest, teadmistest, vaimse arengu tasemest ja emotsionaalsest seisundist. Seega võivad kaks inimest (nt täiskasvanu ja laps) tajuda sama nähtust erinevalt (Kikas, 2010). Tajumine viitab sensoorse sisendi tõlgendamisele aju poolt (Smith, Cowie, Blades, 2008). Seega võivad erinevad lapsed anda jutustamisülesannetes väga erinevaid vastuseid lähtuvalt oma subjektiivsest kogemusest, kusjuures oluline on sensoorsete retseptorite normikohane funktsioneerimine. Tajumise tähendus on see, et tähelepanu pööratakse aspektidele, mis eralduvad objektina, teised jäävad aga fooniks ning neile eraldi tähelepanu ei pöörata. Seega on oluline eristada oluline ebaolulisest (Kikas, 2010). Lastel jaoks aga võib olulise ja ebaolulise eristamine tekitada raskusi. Olulise ja ebaolulise eristamisest lähtub aga interpretatsioon. Kui laps viibib hindamissituatsioonis, on väärtuslik toetav ja selge materjal (nt pildid, töökorraldused).

Tajumise sisu ja suunitlus sõltuvad isiksusest ja kogemusest (kaasa arvatud eelnevatest teadmistest). Antud teadmine on oluline just seetõttu, et kui esitatud materjalil (nt pildil) ei ole lapse jaoks tähendust, siis ei taju ta joonist õigesti. Laps ei erista olulist ebaolulisest ning ei omista objektidele seeläbi õiget tähendust (Kikas, 2010).

On leitud, et lapsed, kellel on kuulmislangus ja kes ei taju helisid nii hästi nagu tavakuuljad, moodustavad lühemaid tekste (Huttunen, Ryder, 2012). Crosson ja Geers (2001) on leidnud, et kõne tajumine on seotud üldiste jutustamisoskustega. Uuringus, milles analüüsiti jutustamisoskust kuulmislangusega lastel, olid uuritavateks kohleaarimplantaadiga lapsed, kontrollgrupi moodustasid aga tavakuuljad. Selgus, et kohleaarimpantaadiga saadav hea auditiivne tagasiside loob pinnase keeruliste kõneliste oskuste (k.a jutustamisoskuse) arenguks.

5-aastaselt muutub juhtivaks tunnetusprotsessiks mälu. Alguses toetuvad lapsed nägemis-ruumilisele infole. Sõnalise informatsiooni tähtsustamine saab valdavaks umbes viie aasta vanuses. Lapse arenedes suureneb sõnalise töömälu maht. Kiirus, millega sõnu korratakse, mõjutab mälu mahtu. Lapsed ei suuda mõttes veel sõnu sama kiirelt kui täiskasvanud korrata, seetõttu on laste töömälu maht väiksem. Samuti loevad ka teadmised meeldejäetavast materjalist (Kikas, 2008). Et meeldejätmist hõlbustada, kasutatakse tihti pilte. On aga leitud, et kuigi pildid võivad lapse tähelepanu püüda, ei pruugi lapsed piltide abil suuta paremini võrrelda või lugu meelde tuletada (Greenhoot, Semb, 2008). Seetõttu tuleb hindamise situatsioonis hoolikalt läbi mõelda, kuidas esitada lastele juhiseid ja abivahendeid nii, et saada Strebeleva hindamismetoodikas oodatud tulemus, arvestades laste töömälu mahu piiratuse ning seniste teadmistega. Pikaajalise mälu (olemasolevate teadmiste) mõju töömälule toimib teatud määral info töötlemise kiiruse kaudu. Teadmised, mis on lapsel selgelt ja täpselt olemas, aktiveeruvad kiiremini ja laps saab kätte rohkem infot enne, kui jõutakse mälu mahu piirideni (Kikas, 2008). Mayer ja Moreno (1998) on ka näidanud, et võimekus kombineerida auditiivset ja visuaalset informatsiooni sõltub töömälumahust. Lastel aga võib olla raskusi üheaegse visuaalse ja verbaalse informatsiooni säilitamise ja seostamisega töömälus (Deloache, 2000). Mida kõrgem vaimne arengutase, seda efektiivsem on ka mälutöö (Sõerd, 1988).

Koolieelses eas areneb kaemuslik-kujundiline mõtlemine, mis tugineb kujutlustele. Selles eas erineb laste mõtlemine oluliselt täiskasvanute omast. Laste teadmised ja arutlemise tase ei ole veel nii arenenud kui täiskasvanutel. Mõtlemine koolieelses eas oleneb rohkem kontekstist erinevalt täiskasvanutest. Lapsed mõtlevad erinevates situatsioonides, valdkondades ja ajahetkedel erinevalt, kuna laste seletused on enamasti isiklikud ja muutuvad ajas. Mõeldes tegeletakse mälu ühikutega- mõistete, kategooriate ja stsenaariumitega (Kikas, 2008). Koolieelses eas arenevad põhjus-tagajärje seoste leidmise alused, analüüsi-sünteesi oskused jm. Selles vanuses pannakse alus loogilise mõtlemise arengule ning tekib ka oskus kanda eseme üht omadust üle teistele (Strebeleva, 2010). 3–5-aastased lapsed hakkavad otsima varjatud seoseid. Teadmine, et tagajärgedel on põhjused, areneb umbes viiendaks eluaastaks.

Laste seletused selles vanuses võivad olla väga mitmekesised, sõltudes küsimuse püstitusest, olukorrast, ülesandest jne (Kikas, 2008). See toob taaskord tagasi korralduste läbimõtleamise vajalikkuse juurde. Hindamise kontekstis peaksid korraldused olema võimalikult selged ning läbimõeldud, et saavutada parim võimalik tulemus. Eelkooliealised lapsed võivad uskuda ka mitmeid vastuolulisi põhjusi ja seoseid. Lapse arutlemisele on iseloomulik egotsentrism ehk kalduvus näha maailma ainult oma vaatepunktist. Laps ei suuda selles vanuses eristada enda ja teiste vaatepunkti. Ta arvab, et kõik näevad maailma nii nagu tema. Järelduste tegemisel toetuvad lapsed igapäevaelu teadmistele (Kikas, 2008). Piaget on näidanud oma katsetes, et kasutades tundmatuid ja elukaugeid situatsioone, on laste tulemused loogilise järeldamise osas halvad (Piaget, Inhelder, 1969). Lapsed teevad järeldusi tihti oma eelneva kogemuse põhjal. Kõne ja mõtlemine on omavahel tihedalt seotud. Lõpuks hakatakse mõtteid, mälestusi ja kujutlusi filtreerima läbi sisekõne (Reese, 2013).

Arvestada tuleb, et tunnetusprotsesside areng on omavahel tihedalt seotud ja nad toimivad koos (Kikas, 2008, 2010). Samuti on suur roll lapse isiklikul kogemusel ja isiksusel. Siinjuures on tähtis kõne, kuna kõne toetab lapse taju, mälu, mõtlemise arengut.

### **Jutustamisoskuse areng**

Triinu Puidet (2008) on väitnud, et kõne arendamine on kooliks valmistumisel kõige olulisemaks valdkonnaks. Kõne arendamine mõjutab omakorda nii sotsiaalset kui ka intellektuaalset arengut. Seejuures tuleb arvestada, et erilist tähelepanu tuleb osutada jutustamisoskusele. Sidus kõne on õppimise aluseks. Tulevikus baseeruvad õppimise aluseks olevad oskused - õpikutekstide mõistmine, õpetaja sõnalistest juhenditest arusaamine, oma teadmiste väljendamine- sidusal kõnel (Browne, 2001). Seega on jutustamisoskus koolieelses eas olulise väärtusega, kuna ta nõuab sidusa kõne oskust ning see oskus mõjutab tulevikus omakorda õppimise aluseks olevaid oskusi ning õppeedukust. Sidusa kõne areng jätkub koolis, kuid alus sellele pannakse koolieelses eas (Khan, Nelson, Whyte, 2014).

Jutustuse produtseerimine eeldab lapselt erinevaid oskusi. Nendeks on: (a) planeerimine ja plaani täideviimine, st teema analüüsimine jutu sisu eesmärkidest ja teema arengust lähtuvalt; (b) informatsiooni integreerimine, st oskus luua seoseid ümbritseva maailma sündmuste, isikute ja nähtuste vahel ning võime ühendada need suhtlemise eesmärgil teatud sõnumiks; (c) kuulajaga arvestamise oskus, st võime hinnata millise infoga on kuulaja kursis ning mille võib

seetõttu ütle mata jätta ning millist infot on vaja kuulajale selgesõnaliselt edastada. Lisaks eelnevale peab jutustajal olema soov suhelda ning kavatsus millestki kellelegi mingil eesmärgil teatada ehk ole mas peaks ole ma motiiv (Leinonen, Letts, Smith, 2002; Karlep, 2003). Probleemid ühes tasandis tekitavad raskusi jutustamisel tervikuna (Leinonen et al., 2002).

Jutustamisoskus hakkab arenema siis, kui laps leiab, et tal on midagi teistele öelda. Olemas peavad ole ma ka mõningad suhtlemisoskused. Ka kõige lihtsam narratiiv on tegelikkuses kõrgetasemeline kognitiivne, lingvistiline ja sotsiaalne operatsioon (Leinonen et al., 2002). Jutustamine on tõenäoliselt üks kõige võimsamaid viise, mida inimesed kasutavad oma kogemuse jagamiseks ning talletamiseks. On vaieldud idee üle, kas jutustamine võib olla mõtlemise, õppimise ja enese väljendamise ning seeläbi enese kui isiksuse väljendamise ja teiste inimeste tundmaõppimise ülim vorm (Bruner 1986, Schank, 1991).

Kahe- kolmeaastaselt on oluline koostegevus täiskasvanuga. Ka lapse jutustamisoskus saab alguse just kahe- kolmeaastasel suhtluses täiskasvanuga (Hallap, Padrik, 2008; Engel, 1997). Siinkohal tuleb arvestada, et tekstiloomes on keerulisem kui ühe lausungi loome. Motiiviks on soov või vajadus midagi kellelegi mingil eesmärgil teatada (Ahhutina, 1989, viidatud Hallap, Padrik, 2008). Tavaliselt tekib koolieelses eas soov või vajadus kellelegi midagi mingil eesmärgil teatada ühistegevuse käigus. Lisaks motiivile peab monoloogis ehk pikemas jutustuses teemaga seotud mõtted järjestama. Vastavalt tuleb järjestada laused, mis on osamõtete väljenduseks. Lauseid tuleb seostada sobivate sidesõnadega. Ka laused peavad ole ma sidusad. Tavaliselt on kahe-kolmeaastasel olemas piisav sõnavara ja mitmekülg sed lausemallid, et produtseerida algelist teksti. Esialgne tekstiloomes toimub dialoogis täiskasvanuga, kus laps vastab esialgu täiskasvanu esitatud küsimusele ühesõnaliselt. Arengu edenedes vastab laps juba rohkem kui ühe lausungiga. 2-aastane laps hoiab suhtlusel silmsidet. 2-aastane küsib, kommenteerib veel vähe. Lähtuvalt kõne arengu tasemest vastab laps meelasti täiskasvanu küsimustele (Hallap, Padrik, 2008).

Lapsega vestlusesse panustatud aeg ennustab tulevikus laste kõne arengu taset. Samuti on oluline see, kuidas lapsega räägitakse. Lapsevanemad, kes kasutavad mitmekülgset sõnavara, aitavad kaasa lapse paremale kõnele tulevikus. Vestluses lapsega on oluline see, mida samal ajal tehakse. Kui lapsevanem paneb tähele, mida laps vestluse ajal vaatab ning lähtub last huvitavast objektist, on laste kõne areng kiirem. Seda kutsutakse jagatud tähelepanuks. Jutustamine on väga oluline, kuna jutustamise käigus kasutavad lapsevanemad kõrgema



raskustasemega kõnet. Jutustamise käigus kasutatakse mitmekülgsemat sõnavara kui rääkides igapäevaste tegevuste ajal (nt söömine, riietumine) (Reese, 2013).

3-aastane laps jutustab peamiselt sellest, mida ta vahetult tajub (näeb, kuuleb, katsub). Ta suudab mõista lühikest, tuttava situatsiooni kohta käivat teksti. Laps hakkab aru saama vooruvahetuspõhimõtetest. Laps oskab koostada 2–3-lauselise lühijuttu oma tegevuse, pildi või mänguasja kohta abi toel, näiteks täiskasvanu suunavate küsimuste, näidisjutu abil (Hallap, Padrik 2008). Kui nooremad lapsed sõltuvad jutu konstrueerimisel oma partnerist, siis 3-aastased lapsed soovivad ise jutustada. 3-aastaselt on lastel kujunenud sisemine arusaam sellest, mida tähendab loo jutustamine ning millised on põhilised nõudmised jutule (Engel, 1997).

4-aastaselt suudab laps jutustada 3–4 lausega. Selles vanuses hakkavad kujunema monoloogi alged: laps räägib oma tegevusest, mänguasjast. Lausungeid ühendab laps suuresti ühte tüüpi sidesõnu kasutades (nt *ja siis*). 4-aastasel lapsel on oskus osaleda aktiivselt dialoogides, laps oskab muuta teemat, vestlust lõpetada, ütlust korrata või parandada, kui partner seda ei ole mõistnud. Ka kohandub 4-aastane laps vestluskaaslase vanusega ning valib sellest lähtuvalt keelekasutuse (Hallap, Padrik, 2008).

Enamus 3–4-aastaseid lapsi oskavad produtseerida mitmeid eri liiki jutustusi: rääkida endast, väljamõeldistest ning edastada seda, mida nad on pealt kuulnud. Selles vanuses lapsed oskavad rääkida koos teiste inimestega ja teistele inimestele (Engel, 1997).

Laste keelelised oskused arenevad, kui täiskasvanu lähtub laste huvidest. Arenguks on oluline see, et lapsi innustatakse jagama oma kogemusi ja lugusid. Täiskasvanu roll on olla toetav partner ning olla valmis last kuulama. Vajadusel peaks täiskasvanu olema valmis lapse abistamiseks (Glazer, Burke, 1994). Jutustused on laste jaoks väga kaasahaaravad. Lapsi mõjutavad võrdsele sellised aspektid nagu: millest lugu räägib, kuidas jutustust räägitakse ning põhjused, miks seda lugu räägitakse. Tihti on jutustamise protsess sama rahuldustpakkuv ning psühholoogiliselt tasustav kui jutustuse puänt. Siinkohal tuleb arvestada, et lapsed vajavad julgustamist. Tänu julgustamisele on jutustamise protsess lapsele meeldiv ja rahuldustpakkuv. Lapsi tuleks julgustada keelega mängima ning lugude jutustamist võiks kasutada ühe mängimise vormina (Engel, 1997).

Lisaks sellele, et jutustamine aitab kaasa lapse kõne arengule, aitab see kaasa ka lapse sotsiaalsele ja emotsionaalsele arengule. Lapsed, kellel on paremad keelelised oskused, saavad efektiivsemalt oma tundeid väljendada ning seeläbi suudavad nad oma emotsioone paremini kontrollida ning arendada eneseregulatsioonioskust. Agressiivne käitumine võib olla tingitud

sellest, et lapsel pole piisavalt vahendeid, et ennast verbaalselt väljendada. Laste agressiivsele käitumisele aga reageeritakse. Lugude jagamine on üheks heaks vahendiks, kuidas lapsed saaksid aru nii enda kui ka teiste inimeste heaolust ja emotsioonidest. Samas tuleb lugude jutustamise juures arvestada lapse arenguga- keeliste, kognitiivsete, sotsiaalsete, emotsionaalsete ja füüsiliste oskustega (Reese, 2013).

Laste jutustused peegeldavad laste sisemist elu, nende identiteeti. Jutustamine võimaldabki lastel jagada oma identiteeti ja arusaamu maailmaga. Tihti kirjeldavad lapsed neid vapustanud sündmusi lastevanematele. Juttude jagamine võimaldab lapsel justkui läbi filtreerida teda emotsionaalselt vapustanud sündmused ning seejärel ei ole enam sündmustel lapse jaoks nii suur mõju. Jutustamine võimaldab probleemist distantseeruda. Siinkohal on täiskasvanul oluline roll, kuna täiskasvanu peaks juttude kuulamise ajal olema rahulik ja abivalmis (Miller, Sperry, 1988). Seega on jutustamisoskuse areng oluline näitaja ühelt poolt tulevaseks õppeedukuse suhtes koolis, kuid teiselt poolt on jutustused suure emotsionaalse väärtusega, õpetades last oma tunnetega hakkama saama. Täiskasvanueas pakuvad jutustused võimalust organiseerida suurt kogust informatsiooni, samuti on jutustamisoskusel täiskasvanueas olulised psühholoogilised ja sotsiaalsed funktsioonid (Engel, 1997). Kompleksne jutustamisoskus, mis täiskasvanueas toetab täisväärtuslikku funktsioneerimist, baseerub lapseas lihtsamatel oskustel. Siiski ei tohi unustada, et ka lihtne jutustamisoskus on keeruline kognitiivne, lingvistiline ja sotsiaalne operatsioon. Mida varasemalt märgata lapse arengus kõrvalekallet normist, seda kiiremini on võimalik alustada sekkumist ning seeläbi on sekkumine efektiivsem.

### **5-aastaste jutustamisoskus**

Jutustamisoskuse arengus on vanus viis-kuus oluline murdepunkt, kuna selles vanuses algab sisekõne kujunemine ja mälu muutub juhtivaks psüühiliseks protsessiks. Tänu sellele on lapsel võimalus järjest enam toetuda oma mälukogemustele ning tal on meeles varasemate ja kuulnud tekstide raamid (Hallap, Parik, 2008). Samuti on laps selles vanuses valmis omandama metakeelelisi oskusi- lugemist ja kirjutamist (Karlep, 1998). Veel tuuakse välja vanust viis, kuna selles vanuses hakkavad lapsed jutustama lähtudes tegelaste eesmärkidest ja plaanidest (Nelson, 1996).

5-aastastel lastel on kujunenud arusaam õigest keelekasutusviisist. Lisaks on selles vanuses lapsed suutelised kohanduma vestluspartneriga, arvestades oma partneri vanust. Laps

suudab ennast väljendada põimlausetega ning keelekasutus sarnaneb selles vanuses juba täiskasvanu omale (Smith, Cowie, Blades, 2008). Tuuakse välja, et 5–6-aastased lapsed peaksid juba suutma produtseerida jutte, võttes aluseks põhilise jutustuse struktuuri. Selles vanuses on aga veel raskusi tegelaste sisemistele tunnetele viitamisega (Mäesaar, 2010). On leitud, et vanuse suurenedes suudavad lapsed luua oma jutu, lähtudes algatavast sündmusest, tulemusest ja tagajärgedest. Proportsionaalselt muutub eeltoodud komponentidega arvestamine jutu produtseerimisel efektiivseimaks 5-aastaste seas (Berman, Slobin, 1995). Kui 3-aastased produtseerivad jutte, mis sisaldavad eelkõige tegelasi ja tegevust, siis 4-aastaste juttudes on olemas nii tegelased, tegevused kui ka sisemised vastused. 5-aastaste jutud on aga veelgi spetsiifilisemad, sisaldades tegelasi, tegevuspaika, algatavat sündmust, tegevust, sündmuse peale seda, tegelaste sisemisi vastuseid. Ühtlasi suudab laps paremini arvestada dialoogi põhimõtetega. Seega on tegelased ja tegevused 3–5-aastaste juttudes enamlevinud komponendid. Rohkem komponente tuleb jutustusse juurde vanuse kasvades. (Castilla- Earls, Petersen, Spencer, Hammer, 2015). Jutustamisoskuse kiire areng vanuses 3–5 aastat on loogiline, kuna laste keelelised oskused arenevad selles vanuses lastel äärmiselt kiiresti (Berman, Slobin, 1994).

5-aastastele lastele on iseloomulik liialdamine asesõnadega ning tegelaste nimetamine asesõnadega. Ka on välja toodud, et üle poole lastest kasutavad oma juttudes tegelaste nimetamiseks erineva üldistusastmega sõnu (Balkašina, 2008; Sild, 2013).

Hudson ja Nelson (1996) on uurinud jutustuste loomet eri vanuses lastel. Valimisse kuulusid 3-, 5- ja 7-aastased lapsed. Oma uuringus keskendusid Hudson ja Nelson jutustustele, milles lapsed pidid moodustama kahte eri tüüpi jutukest. Ühes grupis olevad lapsed pidid moodustama skriptilaadseid jutustusi (pidid jutustama mingist stsenaariumist nt *mis tavaliselt toimub, kui lähed kellegi sünnipäevale*, teises grupis olevad lapsed moodustasid aga episoodilisi jutustusi nt *mis sinuga ükskord juhtus, kui sa loomaaias käisid*). Uuringu käigus tuli välja, et nii 3-, 5- kui ka 7-aastased lapsed suudavad produtseerida sidusaid jutukest, kuid nii skriptilaadsed kui ka episoodilised jutukesed muutuvad aja jooksul järjest keerukamateks, sisaldades järjest rohkem väiteid. Selgus ka, et 5-aastased suudavad juba produtseerida tervikliku süžeege jutte vastupidiselt 3-aastastele. Samuti selgus, et mittekorrektne jutustamistüüp (laps pidi esitama episoodilise jutustuse, kuid jutustas hoopiski stsenaariumist) vähenes vanuse kasvades. Eriti järsk langus oligi 5-aastaste laste puhul s.t lapsed suutsid kasutada neilt oodatud jutustamistüüpi lähtudes uurija korraldusest.

Hedburg ja Stoel-Gammon (1986) on välja toonud, mida oodata erinevas vanuses laste jutustustelt. Esimest etappi võiks nimetada *kuhjaks* (heaps). Sellel etapil asuvad 2-aastased ning nende lausungid ja mõtted on omavahel sidumata. Lapsed kasutavad vestlemisel olevikku. Teist etappi võiks nimetada *järgnevuseks, sarjaks või ka jadaks* (sequence). Seda etappi iseloomustab see, et laps võib hakata mõningaid jutu elemente siduma. Lausung sisaldab tegelast, teemat või tegevuspaika. Sellele etapile vastavad 2–3-aastased lapsed. Kolmandat etappi võiks kutsuda *primitiivseks jutustuseks* (primitive narrative). Selle käigus moodustavad lapsed algelisi jutustusi, mis sisaldavad peategelast, teemat või tegevuspaika. Siinkohal kasutavad lapsed ka peategelasest rääkimisel tegelase näoilmeid ja kehakeelt. Sellel etapil on 3–4-aastased tavaarenguga lapsed. Neljas etapp on *fokuseerimata ahel* (unfocused chain). Sellises jutustuses puudub fookus, põhiline teema. Küll aga võib sellel jutustusel olla sobiv struktuur. Tihti kasutatakse sidesõnu *siis, ja, aga ning sellepärast et*. Sellel etapil on 4–4,5-aastased lapsed. Enamus 5-aastaseid vastab etapile, mida võiks nimetada *fokuseeritud ahel* (focused chain). Jutustus sisaldab nii peategelast kui ka loogilist sündmuste järgnevust. Peategelane läbib sündmused, mis on omavahel loogiliselt seotud. Siiski jääb sellel tasemel jutustuses kuulajate ülesandeks tõlgendada ise loo lõpp. Viimaseks etapiks on *tõeline jutustus* (true narrative). Selline jutustus on fokuseeritud loos toimuvale sündmusele. Jutustusel on süžee, tegelase areng ning õige sündmuste järgnevus. Loos on mingi tegevus või probleem, mis lahendatakse jutukese lõpus. Võib ka lisanduda moraal.

5-aastased hakkavad teadlikumalt, võrreldes varasemate vanusegruppidega, oma juttude ilmetamiseks ja oma sõnumi edastamiseks kasutama mitteverbaalseid vahendeid. Näiteks hakkavad 5-aastased teadlikumalt kasutama näoilmeid, žeste, intonatsiooni- ja asendimuutusi. Ka nooremad lapsed kasutavad mitteverbaalseid vahendeid, kuid pigem kasutatakse neid ebateadlikult (Umiker-Sebeok, 1979). Alates viie aasta vanusest hakkavad lapsed enam kasutama mitteverbaalseid vahendeid (nt žeste ja näoilmeid), et luua keerukamaid jutte (Bamberg, Damtd-Frye, 1989; Kemper, 1984). Siinkohal on oluliseks mõjutajaks lapsevanem, kuna laps võtab üle sarnased vahendid, mida kasutab lapsevanem (Harkins, Koch, 1994).

Kui laps on vanuses 3–5 aastat, tuleb arvestada, et tekstiloomes peaks toimuma koostöös täiskasvanuga. Ka seeriapiltide või olupildi järgi jutustades on täiskasvanul oluline suunav roll (Hallap, Padrik, 2008).

Küllaltki vähe on uuritud seda, kuidas lapsed mõistavad ja jutustavad aastaegadest. Uuringus Türgi lasteaias käivate lastega selgus, et paljud lapsed teadsid, et aastaegade vaheldumine tekib Maa liikumise tõttu ümber Päikese. Samas põhjendasid paljud lapsed aastaegade vaheldumist sellega, et niiviisi saavad erinevad taimed kasvada ning aastaegade vaheldumine toetab elu teket. Küllaltki levinud oli vastus, mis seostus pilvedega. Lapsed arvasid, et pilved blokeerivad päikesevalgust ning seetõttu tekivad külmemad ilmad. Lapsed leidsid, et tumedad pilved annavad märku, et saabumas on külm aastaeg. Heledad pilved aga annavad märku, et käes on soe aastaeg (Bostan, Küçükötzer, 2010, viidatud Trundle, Saces, 2015; Dunlop, 2000).

### **Jutustamisoskuse hindamisest**

Edukas suhtlemine on inimese arengu võtmeks ning ühtlasi ka arengu näitajaks. Kõige efektiivsemaks suhtlemisviisiks on kõne. Seega annavad kõnet nõudvad ülesanded informatsiooni ka tunnetustegevuse kohta. Samas tuleb arvestada, et iga lapse arengu hindamine peaks toimuma individuaalselt, kuna lapsed on erinevad ja laste areng on erinev (Padrik, Hallap, 2008). Uurijad on leidnud näiteks, et erinevused jutustamisoskustes korreleeruvad lapse taustaga, lapse tausta aga mõjutab suuresti stimulatsioon kodusest keskkonnast (Peterson, 1994; Price, Roberts, Jackson, 2006) ning sotsiaalmajanduslik olukord (Fazio, Naremore, 1996; Fiorentino, Howe, 2004; Peterson, 1994). Seega võivad ka need lapsed, kellel ei ole erivajadust, sooritada jutustamisülesandeid allapoole eakohast normi, kuna stimulatsioon kodusest keskkonnast ning sotsiaalmajanduslik olukord on kehvemad. Eelkooliga on väga oluline lapse jutustamisoskuse arengus. Samuti mõjutab laste jutustamisoskust lapsevanemate haridustase ja lapsevanemate teadlikkus lasteraamatutest (Umek, Fekonja-Peklaj, Poldesek, 2012). Siiski iseloomustavad erinevaid vanuseid teatud arengutunnused, mille alusel saab lapse arengut jälgida ning mille alusel saab erinevaid vanusegruppe eristada (Hallap, Padrik, 2008; Jon, Lui, Tannok, 2003; Ukrainetz, Justice, Kaderavek, Eisenberg, Gillam, Harm 2005). Arengutunnused võimaldavad märgata erivajadust ning seeläbi sekkuda. Ligikaudu 15–30% lastest ei ole sama suutlikud nagu on nende eakaaslased (Hallap, Padrik, 2008). Jutustamisoskuste analüüs võimaldab ennustada, kas lapsel on alakõne ning kõneprobleemid ka tulevikus (Bishop, Edmund, 1987). Samuti võimaldavad jutustamisoskused ennustada hilisemat kirjutamisoskust ning akadeemilist edu (Stothard,

Bishop, Snowling, Chipcase, Kaplan 1998; Fazio, Naremore, Connell, 1996; Feagans, Applebaum, 1986; Fiorentino, Howe, 2004; Tabors, Snow, Dickinson, 2001).

Jutustamisülesannete sooritus oleneb kultuurist ja keelest. Uuringud on näidanud, et erinevates kultuurides ja keeltes on tulemused erinevad. Traditsioonid on kultuurides erinevad ning see mõjutab ka jutustamisoskust. Läänelikes ühiskondades julgustatakse lapsi kuulama ja ka ise erinevat tüüpi lugusid jutustama (ümberjutustusi, ise lugusid välja mõtlema, olukordi kirjeldama). Mitteläänelikes ühiskondades aga on lapsed harva tähelepanu keskpunktis ning jutustamisoskust eraldi lastele ei õpetata ega arendata (Westby, Moore, Roman, 2002). See, kellega laps suhtleb, mõjutab suuresti seda, mida laps õpib (Miller, Sperry 1988). Kultuurid erinevad ka näiteks selle poolest, milliseid lugusid selles kultuurikontekstis hinnatakse ning milliseid lugusid seega ka edasi jutustatakse (Brice, Heath, 1983). Seega olulised komponendid, mida tuleks arvestada enne lapsele hinnangu andmist, on ümbritsev keskkond ning kultuur (Shepard, 1994).

Veel mõjutab jutustamisoskust lapse kodune keskkond. Näiteks on selgunud, et kui lapsevanem hakkab juba 3-aastase lapsega kontekstivälistest asjadest vestlema, ennustab see lapse varasemat keeleoskust (Rowe, 2012) ning paremaid jutustamisoskusi (Heller, Goldin-Meadow, Levine, 2015). Tõenäoliselt on paremad tulemused seotud sellega, et laps kuuleb keerukamat sõnavara kui vestlustest, mis hõlmavad teemasid siin ja praegu ning selliste vestluste käigus kasutatakse keerukamat lauseehitust (Rowe, 2012).

On märgatud erinevusi tüdrukute ja poiste jutustamisoskuses. Tüdrukud kasutavad jutustamisel rohkem sõnu (Umek, Fekonja-Peklaj, Poldesek, 2012; Hasselbeck, 2014). Lisaks suuremale sõnade arvule on märgatud ka erinevusi jutu sisukomponentide väljendamisest. Tüdrukud jälgivad enam jutugrammatika mudeli sisukomponente (taust, käivitav sündmus, sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, tagajärg, tegelaste reaktsioon) ning kasutavad jutustamisel ka enam sünonüüme (Hasselbeck, 2014). On selgunud, et kui lastele anda ülesandeks lõpetada jutuke, siis tüdrukud lõpetavad jutukese, kasutades abivalmis tegelasi, kes pakuvad omapoolset abi situatsiooni lahendamisel. Poisid aga kasutavad pigem agressiivseid tegelasi, kes lahendavad olukorra jõulisemalt (Marion, Aries, 1989).

Jutustamisülesannete sooritust analüüsides tuleb arvestada situatsiooni, milles laps viib. Verbaalse suhtlemise enamlevinud vormiks on dialoog. Seega on põhjendatud, et jutustamisülesandeid analüüsitakse situatsioonis, kus täiskasvanu ja laps omavahel suhtlevad, täiskasvanu või laps esitab küsimusi ning vastused on küllaltki lühisõnalised. Dialoogis ei

kasutada omavahelises suhtluses tavaliselt täislauseid. Seetõttu ei saa hindamissituatsioonis täisskoori saamiseks nõuda lapselt täislausega vastust, olulisem on vastuse sisuline õigsus. Lapsed loovad pikemat teksti, kui nad peavad oma mõtteid täpsemalt selgitama. Sealjuures on oluline aidata lapsel täpsustada kujutlusi. Last toetab ka mälu. Mälu annab lapsele teema, millest rääkida. Last saab abistada sõnade valikul ning lausete produtseerimisel ja seostamisel. Seega on teksti loomisel oluline see, et lapsel oleks piisavalt teadmisi teema kohta ning ka keelelisi oskusi (Hallap, Padrik, 2008). Mitmed uurijad on leidnud, et lapsed produtseerivad pikemaid ja keerulisemaid tekste, kui nad saavad jutustada eelnevalt mudeldatud jutu alusel või kui lastele on abiks pildid (Fiestas, Pena, 2004; Kaderavek, Sulzby, 2000). On välja toodud, et lapsed loovad pikemat teksti jutustamisülesannetes ka siis, kui nad saavad mitmekesi jutustada. Jutustamine väikestes gruppides on küllaltki levinud nähtus eelkoolieas ja algklassides. Siiski on leitud, et kuigi mitmekesi produtseeritud jutt on pikem, sisaldades silmnähtavalt rohkem sõnu, väiteid ja sidesõnu, on individuaalselt produtseeritud jutt sisuliselt siduvam, arvestades sündmuste loogikat (Hayes, Casey, 2002).

Oluline on hinnata laste poolt produtseeritud teksti sidusust. Sidususe hindamisel arvestatakse nii sisu kui ka vormi. Analüüsitakse lapse oskust mõtestada tajutut ning väljendada tajutut kuulajale arusaadaval viisil. Siiski tuleb siinkohal arvestada, et teksti terviklikkus sõltub tajuast ja tuleb arvestada ka asjaolu, et last toetavad pildid, mida Strebeleva metoodika ülesandeid lahendades näevad nii täiskasvanud kui ka lapsed (Karlep, 2003). Pildid on Strebeleva metoodikas olulise väärtusega, kuna lapsed toetuvad selles vanuses kaemuslik-kujundilisele mõtlemisele. Pildid aitavad aktiveerida lapse enda kogemusi ning selle kaudu sooritada ülesanded edukamalt. Tekstis analüüsitaksegi lausete sisulist haakumist ja seeläbi terviku moodustamist. 5-aastane laps oskab saavutada ja hoida partneri tähelepanu, lisaks oskab laps arvestada partneri staatusega (eakaaslane, täiskasvanu) ja partneri eeldatavate teadmiste-kogemustega. Samuti oskab laps alustada, jätkata, lõpetada vestlust, kaaslast kuulata, oodata oma kõnevooru, valida sobivat strateegiat partneri mõjutamiseks, valida sobivaid keelelisi vahendeid mõtete väljendamiseks ja erineva eesmärgi saavutamiseks (nt informeerimiseks, küsimiseks). Selles vanuses laps oskab tavaliselt küsida täiendavat selgitust, leida oma ütlusele kinnitust ning olemas on ka oskus kasutada sobivaid mitteverbaalseid vahendeid. Laps suudab pildi või pildiseeria põhjal jutustada lugu täiskasvanu abiga. Samas tuleb siinkohal arvestada, kui võrd tuttav stsenaarium lapse jaoks on. Peamiselt kasutavad lapsed teksti luues ahellauseid (Hallap, Padrik, 2008). Vanuse kasvades kasvab oskus edastada asjassepuutuvat informatsiooni ning eristada seda mitteolulisest informatsioonist (Schneider, Hayward, Dube, 2006). 5-aastane

laps mäletab ning meenutab paremini emotsionaalselt olulisi tegevusi ning sündmusi (Marats, Männamaa, 2009). Seega võiksid Strebeleva hindamismetoodikas kasutatavad jutustamisülesanded *kahe süžeebildi võrdlemine* ja *seeriapildid „Poisid hommik“* 5-aastastele lastele sobida, kuna lastel võib tekkida tõenäoliselt seos ka enda kogemusega (nt jäätise söömine, hommikul lasteaeda minekule eelnevad tegevused). Tänu mälu arengule saab laps toetuda kujutlustele. 5-aastaselt hakkab kujunema sidus kõne. Laps suudab vestelda asjadest ja sündmustest, mis parasjagu ei toimu, vaid mis toimusid varem või hakkavad toimuma edaspidi (Marats, Männamaa, 2009). Olulist informatsiooni annab see, kui uurida, mida lapsed suudavad kõrvalise abiga teha (Butterworth, Harris, 2002; Krull, 2001). Seega on oluline hinnata täiskasvanupoolse abi vajadust ning analüüsida, kuidas see last on toetanud.

### **Jutustamise hindamise võimalused**

Jutustamise hindamisega tegeleb põhjalikult logopeed. Üheks võimaluseks on kasutada teste. Testi juures on positiivne see, et vastused saab kirja panna kiirelt, kuid sageli pole vastused väga informatiivsed (Mikk, 2002). Testimine on pinnapealsem ja piiratum kui spontaanse kõne uuring, kuid testimine võimaldab hinnata võrdsetel alustel suurt hulka lapsi (Bloch, 1996). Seega sobib testimine selleks, et selgitada välja lapsed, kes kuuluvad riskirühma ning sealt omakorda tuleks jätkata põhjalikuma ja individuaalsema hindamisega. Testide kasutamine on logopeedi ja eripedagoogi töö igapäevane osa. Üheks võimaluseks on Strebeleva hindamismetoodika kasutamine. Strebeleva metoodika ei vasta täielikult testi kriteeriumitele, kuigi sarnasusi testimisega on. Näiteks võimaldab metoodika anda lapse soorituse eest numbrilise väärtuse kokkulepitud reeglite alusel ja ülesannetele on võimalik kiiresti fikseerida vastus. Strebeleva hindamismetoodika põhineb eeldusel, et inimese omadused põhinevad tema tegevusel. Testiülesande sooritamise edukuse abil saab võtta vastu otsuse uuritava omaduse arengutaseme kohta (Mikk, 2002). Samas pole Strebeleva oma hindamismetoodika puhul valiidsust ja reliaablust kirjeldanud.

Logopeedid testivad selleks, et selgitada välja kommunikatsioonihäire olemasolu ja teraapiavajadus; kirjeldavad kommunikatsiooniprobleemi ning hindavad probleemi raskusastet ja ulatust; selgitavad välja kommunikatsioonihäire taustategurid; hindavad teraapia prognoosi; koostavad kõneraviplaani ning jälgivad ja hindavad tulemusi (Emerick, Haynes, 1986, viidatud Tammemäe, 2008). Erinevad uuringud on näidanud, et logopeed tegeleb testimisega 1/5 ajast (Lingwall, 1988, viidatud Tammemäe, 2008). Kahjuks ei ole hetkel Eestis palju teste, mille toel



saaks laste jutustamisoskust hinnata. Seega leian, et jutustamisülesannete põhjalikum analüüs ja standardiseerimine Strebeleva metoodika raames võiks aidata tulevikus erialaspetsialistidel oma tööd efektiivsemalt planeerida ja sekkumist kavandada ning samas saada väärtuslikku informatsiooni lapse arengu kohta. Strebeleva hindamismetoodika võiks olla üheks lisaallikaks, mille kaudu spetsialistid saavad informatsiooni koguda.

Eesti erialaspetsialistidel on võimalik jutustamisoskust hinnata pildiseeriade toel, mis vastavad Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelile. Pildiseerial kujutatu lähtub mudeli sisukomponentidest – taustakirjeldus, käivitav sündmus, sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, tagajärg, reaktsioon. Eestis on kasutusel kaks viieosalist pildiseeriat, mis on nimetatud *Lumememmelugu* ja *Pallilugu*. Narratiivide süžee ja teksti on koostanud PhD Marika Padrik, mag Merit Hallap, PhD Piret Soodla ning mag Kati Mäesaar. Pildid on joonistanud Jolana Laidma. Jutustuste hindamisvahendina kasutatakse hindamisskaalat (NHS), mille väljatöötajateks on Kati Mäesaar, Merit Hallap ja Marika Padrik (Trei, 2011). Uuringutest on selgunud, et alakõne diagnoosimiseks on kõige efektiivsem vahendatud jutustus ja eelnevalt mudeldatud vahendamata jutustus (st ümberjutustus on lapsele olnud mudeliks) (Soodla, Kikas, 2010; Mäesaar, 2010). Esialgu tehakse näidisjutt ühe pildiseeria põhjal. Seejärel tuleb lapsel taastada antud lugu pildiseeria alusel. Peale seda asetatakse lapse ette teise pildiseeria esimene pilt ning palutakse lapsel reastada ülejäänud pildid nii, et tekiks jutt. Kui laps järjestab pildid valesti, paneb uurija need ise õigesse järjekorda. Seejärel antakse lapsele piltide vaatamiseks aega ning palutakse jutustada nende järgi üks lugu. Jutustamise motiivi loomiseks ütleb uurija lapsele, et tema neid pilte hästi ei näe ning palub seetõttu jutustada selgelt ja arusaadavalt. Kodeerimisel kasutatakse TÜ õppejõudude ja praktikute poolt väljatöötatud hindamisskaalat, mille alusel hinnatakse makro- ja mikrostruktuuri. Kokku on hindamisel 8 erinevat kategooriat ja iga kategooria tulemus jääb vahemikku 1-3 punkti (1- oskuste puudumine ehk „ebaküps“ narratiivi esitus, 2- keskmine tase ehk „arenev“ oskus, 3- kõrgem tase ehk „arenenud“ tase). Maksimaalne skoor on 24 punkti, minimaalne 8 punkti. Tulemuste usaldusväärsuse tõstmiseks võiks lapse jutustust hinnata kaks kodeerijat. (Trei, 2011). Selle hindamisvahendi toel saab ülevaate nii mikro- kui ka makrostruktuurist ning sealt omakorda ideid arendustöö võimalikult efektiivseks planeerimiseks. Seega sobib see vahend põhjalikumaks jutustamise hindamiseks, kui on märgatud probleeme. Võrreldes teiste standardiseeritud testidega, mis mõõdavad isoleeritult keelelisi oskusi, hindavad jutustamisoskust nõudvad testid korraga erinevaid keelelisi oskusi, kuna laps peab samal ajal suutma oma keelelisi teadmisi aktiveerida (Asker-Árnason, Ibertsson, Wass, Wengelin, Sahlen 2010). Seetõttu soovitavad mitmed uurijad lapse

keeleliste oskuste hindamiseks kasutada hoopiski jutustamisoskust nõudvaid teste. Need on ökonoomsemad ning annavad tõepärasema tulemuse lapse keelelistest oskustest, kuna laps kasutab spontaanset kõnet (Botting, 2002; Wetherell, Botting, Conti-Ramsden 2007).

Üheks võimaluseks jutustamise hindamisel on kasutada hoopiski animeeritud lugusid. On leitud, et kui laps jutustab loo animeeritud klipi põhjal, kasutab ta seejuures rohkem sõnu ning keerukamat ja mitmekülgsemat lausestruktuuri võrreldes lihtsalt tavaliste piltidega, mis on võetud animeeritud klipist (Rice, Roudebush, 1989, viidatud Schneider, Rivard, Debreuil, 2011). Samas tuuakse välja, et kindlasti tuleks olla ettevaatlik valides lugusid, mis hindavad lapse jutustamisoskust. Laste tulemused sõltuvad stiimulmaterjalist ja meetoditest, mida kasutatakse selleks, et lapsi jutustama ergutada (Schneider, Rivard, Debreuil, 2011). On spekuldeeritud ka selle üle, kas must-valged pildid versus värvilised pildid mõjutavad kuidagi lapse sooritust. Ühelt poolt on värvilised pildid lapsele atraktiivsemad kui must-valged ning seeläbi püüavad värvilised pildid lapse tähelepanu ning aitavad säilitada lapse huvi. Samas võivad hoopiski must-valged pildid olla parem valik, kuna tänu nendele ei lähe lapse tähelepanu üleliigsetele detailidele ning on vähem eksitavad. Uuringus selgus, et tegelikult ei olnud vahet, kas uuringus kasutati must-valgeid või värvilisi pilte (Husband, Hayden, 1996; Schneider et al., 2011). Lapsed ise aga eelistasid värvilisi pilte (Husband, Hayden, 1996). Schneideri, Rivardi ja Bereuili (2011) tehtud uuringus aga selgus, et lapsed otsustavad jutustamise puhul stiimulmaterjali meeldivuse üle jutu sisu järgi, mitte värviliste või must-valgete piltide järgi.

Hanni (2013) soovitab oma seminaritöös laste jutustuste hindamisel kasutada ka skaalat CDI-III (MacArthur-Batesi kõne arengu testi) narratiivide osa. Selle vahendi eesmärgiks on hinnata laste kõne arengutaset, jagades lapsed seitsmesse kategooriasse, lähtudes lausungite grammatilisest keerukusest. Nendeks kategooriateks on: 1. laps vaikib; 2. laps kasutab pildil toimuvast rääkimiseks mõnda üksikut sõna; 3. laps kasutab lausungit, mis on mitmesõnaline; 4. laps kasutab jutustamisel lihtlauset; 5. laps kasutab liitlauset; 6. repertuaaris on kõrvallauset sisaldav lause; 7. laps ütleb hoopiski midagi muud (võib olla pildiga seotud, kuid ei pruugi). Selles testis kasutatakse jutustamise hindamisel nelja erinevat pildiseeriat. Jutustuste analüüsil aga sidusust ei arvestata (Hanni, 2013). Seega võiks seda vahendit kasutades analüüsida lapse jutustusi kriitilise pilguga, kuna sidususe hindamine jutustustes annab olulist informatsiooni (Karlep, 2003). Põhjalikul jutustuse analüüsil võiks hinnata erinevaid komponente ning grammatiline keerukus võiks hindamisest moodustada ühe osa. Antud vahendit võiks kasutada, kui on tarvis põhjalikumalt hinnata lausungite grammatilist keerukust.

Tihti kasutatakse jutustamisoskuse hindamiseks jutustamist isikliku kogemuse põhjal. Spetsialistid kasutavad oma töös olupilte või pildiseeriaid. Mitmed spetsialistid soovivadki kasutada pigem pildiseeriaid, kuna sellisel juhul antakse jutustuses toimuvate sündmuste kohta rohkem infot, mistõttu nõuab pildiseeria lapselt vähem loo tuletamist ja väljamõtlemist (Westby et al., 2002; Karlep, 2003). Kuna pildiseeriad nõuavad vähem tuletamist, on nende põhjal lapsel parem koostada sisukat teksti. Tänu lisastimulatsioonile saab laps pöörata tähelepanu mõtete järjestamisele ja teema piiritlemisele. Kuna jutustuse koostaja saab pildiseeriat pidevalt jutustamise ajal vaadata, on pildiseeria alusel jutu koostaja pingutus väiksem (Karlep, 2003). Kui laps jutustab ühe pildi (ehk olupildi) põhjal, siis on järelduste tegemine raskem. Tavaliselt on olupildil kujutatud dünaamilise situatsiooni lõpptulemus ning seega tuleb lapsel toetuda suuresti oma mälule. See omakorda on lapse jaoks suurem kognitiivne pingutus (Westby et al., 2002). Samas tuleb arvestada seda, mida täpselt soovitakse jutustusega hinnata (st millisel osaoskuse hindamisel peaks olema rõhk). Spontaansed jutustused peegeldavad paremini jutustuse sisemist struktuuri, kuna iseseisev jutustamine eeldab iseseisvat planeerimist ja sõnastamist. Ümberjutustamine (nt pildiseeria, olupildi alusel) aga mõjutab jutu sisu ning seega saab hinnata mõistmist, tähelepanu ja mälu (Leinonen et al., 2002).

### **Strebeleva hindamismetoodikast**

Jelena Strebeleva on Venemaal koolieelse eripedagoogika üheks juhtfiguuriks. Jelena Strebeleva on oma tööd alustanud eripedagoogika vallas praktikuna. Ta on töötanud arenguliste erivajadustega laste lasteaia eripedagoogina, õppealajuhatajana ja juhatajana. Lisaks on ta töötanud Moskva pedagoogilises instituudis, kus on rajanud koolieelse eripedagoogika osakonna. Seal on J. Strebeleva töötanud ka aastaid õppejõuna. Viimased aastakümned on J. Strebeleva töötanud Moskva korrektsioonipedagoogika instituudis. J. Strebeleva on välja töötanud kuni 7-aastaste laste vaimse arengu hindamise metoodika, mida tuntakse Strebeleva testi nime all. J. Strebeleva seisukohaks on, et erivajadusega lastel võib küll vaimsete võimete areng olla pidurdunud, kuid erivajadusega lastel on siiski suur arengupotentsiaal (Strebeleva, 2010).

J. Strebeleva on kognitiivse psühholoogia, Lev Vögotski koolkonna põhimõtete toetaja (Kuusik, 2010). L. Vögotskit peetakse üheks 20. sajandi suurimaks arengupsühholoogiks. L. Vögotskilt pärineb ka lähima arengu taseme teooria. Lähima arengu tase mõõdab justkui lapse

potentsiaali, mille korral õpetamisest, juhendamisest ning eakaaslaste olemasolust ja nendega koostegutsemisest saadakse suurim võimalik kasu (Butterworth, Harris, 2002). Seetõttu on Strebeleva metoodikas toodud välja eraldi õpetamisvõimalused. Siinkohal saab spetsialist olulist informatsiooni, mida laps on suuteline sooritama abiga, mis on olemas lapse lähimas arenguvallas. Selle teadmisega on edukam ka korrektsioonitöö.

Lähtudes Vögotski koolkonnast, läbib laps koolieelses eas kolm arenguetappi. Igal etapil on juhtiv tegevus, mis areneb eriti aktiivselt. Seejärel hakkab tegevus üldiselt mõjutama teisi arengu aspekte. Esimene arenguetapp on esimesel eluaastal. Sellel etapil on juhtiv tegevus emotsionaalne suhtlemine lapse ja temale lähedaste täiskasvanute vahel. Tänu emotsionaalsele suhtlemisele arenevad aktiivselt mootorika ja tajud. Esimeses etapis luuakse vajalik põhi mõtlemisele. Teine etapp langeb vahemikku 1–3 aastat. Siinkohal on juhtivaks esemeline tegevus. Lapsed matkivad täiskasvanuid ning õpivad tundma esemete erinevaid kasutusviise. Tänu tegutsemisele esemetega arenevad selles perioodis intensiivselt tajud ning käivitub mõtlemise areng. Areneb kaemuslik-praktiline mõtlemisvorm. Kolmandal arenguetapil, mis on vahemikus 3–7 aastat, on juhtivaks tegevuseks rollimäng. Neljandal eluaastal tekib uus, kaemuslik-kujundiline mõtlemisvorm. Tänu sellele suudab laps mõelda ka vahetult mittetajutavatest asjadest. Laps toetub mõtlemisel kujutlustele ning lahendab ülesandeid mõttelises plaanis, samal ajal eelnevalt kogetut meenutades. Koolieelse ea lõppedes hakkavad ilmuma esimesed verbaalse mõtlemise elemendid (Strebeleva, 2010). J. Strebeleva on erinevas vanuses lastele hindamismetoodika ülesannete koostamisel jälginud Vögotski teooriast lähtuvaid põhimõtteid.

Strebeleva vaimse arengu hindamise metoodikas on tähelepanu fookus kognitiivsetel protsessidel- taju, mälu, mõtlemine (Viks, 1999). J. Strebeleva metoodika järgi hindamine peegeldab saavutusi, mis võivad olla välja kujunenud kasvatuse või õpetamise käigus (Väizja, 2007). Kokkuvõttes jagatakse lapsed oma oskuste taseme järgi Strebeleva hindamismetoodika alusel nelja suurde rühma. Esimeses grupis on lapsed, kes on arengus kõige rohkem maha jäänud. Teises grupis on lapsed, kes õpetamise tingimustes tegutsevad adekvaatselt, kuid iseseisvalt ülesannetega siiski toime ei tule. Kolmandas grupis on aga lapsed, keda aitab efektiivselt diagnostiline õpetamine. Neljandas grupis on lapsed, kes on eakohase arenguga. Seega võimaldab Strebeleva metoodika eristada tavaarenguga ja erivajadusega lapsi, kuid ei võimalda eristada andekaid lapsi. Ülesandeid saab sooritada iseseisvalt, täiskasvanu abil ning pärast õpetamist iseseisvalt või abiga (Kuusik, 2011). Lisaks vaimse arengu hindamise

metoodikale on Strebeleva välja töötanud metoodika, mille alusel saab last arendada, toetudes vastava eaperioodi juhtivale tegevusele (Strebeleva, 2010).

Eestis on J. Strebeleva metoodikaga põhjalikumalt kursis Ülle Kuusik, kes on Strebeleva vaimse arengu hindamismetoodikat käsitlenud Tartu Ülikooli taseme- ja täiendõppe koolitustel. Strebeleva hindamismetoodikat kasutatakse rohkelt lasteaedades ja maakondlikes õppe- ja nõustamiskeskustes. Huvi Strebeleva metoodika vastu on pidevalt suurenemas (Puls, 2015).

### **Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid**

Käesoleva töö eesmärgiks on J. Strebeleva 5-aastaste laste jutustamisülesannete hindamismetoodika standardiseerimine. Vastava eesmärgi saavutamiseks on seatud uurimisülesandeks anda laste soorituse põhjal soovitusel:

1. punktikategooriate täpsustamiseks;
2. tööjuhiste täpsustamiseks;
3. juhiste täpsustamiseks diagnostiliseks õpetamiseks;
4. vahendite muutmiseks.

Lisaks eelnevale on püsitatud uurimisküsimus, kas ülesanded võimaldavad eristada erivajadusega ja eakohase arenguga lapsi.

### **Metoodika**

#### **Osalejad ja protseduur**

Lasteaedade valiku põhimõtteks on geograafiline jaotuvus nii, et hõlmatud oleksid lasteaiad Eesti eri kohtadest. Valimisse kuuluvad lapsed olid pärit Lääne-Virumaalt, Tartumaalt, Raplamaalt, Järvamaalt, Põlvamaalt ja Võrumaalt. Valimis olevad lapsed on ükskeelsed, laste emakeeleks on eesti keel. Kokku on valimis 156 last. 105 last neist on eakohase arenguga, 34 last on erivajadusega ja 17 last on erivajaduse kahtlusega (nendest moodustub kontrollrühm). Põisse on 89 ja tüdrukuid 67. Lapsi testis kokku 8 erinevat uurijat. Lasteaedadest eelnevalt saadud info tunnetustegevuse kohta märgiti üles (nt kui lasteaiaõpetaja märkab, et laps on võrreldes teiste lastega arengust maha jäänud või tavaarenguga laps).

Käesoleva töö autor tegi Strebeleva hindamismetoodika ülesanded läbi 60 lapsega (60 lapsest 10 last on eraldi otsitud erivajadustega lapsed). 20 tavaarenguga last testis töö autor kohandamata vahenditega 2015. aasta kevadel (originaalvahenditega) pilootprojekti raames. Pilootuuringu alusel kohandati vahendeid. Kohandatud vahenditega testiti lapsi oktoobrist jaanuarini 2015. ja 2016. aastal. Antud töös on analüüsimisel kasutatud laste andmeid, mis saadi kohandatud vahenditega testides. Kontrollrühma lapsed on leitud erirühmadest ja siia kuuluvad vaimse arengu mahajäämusega lapsed, spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed, kergemate sensorsete ja motoorsete puuetega lapsed ning kõnearengu probleemidega lapsed. Uuringus osalevad lapsed olid vanuses 5 aastat 0 kuud kuni 5 aastat ja 11 kuud.

Strebeleva hindamismetoodika ülesannete läbiviimine oli eelnevalt kokku lepitud lasteaia juhtkonna, logopeedi ja lastevanematega. Uurimuses osalevaid lapsi hinnati hommikupoolisel ajal eraldi ruumis. Varasemalt lapsed Strebeleva metoodika ülesandeid teinud ei olnud. Hindamismetoodika läbiviimisel ei ole ajapiirangut, kuid kõikide ülesannete läbimine võttis aega umbes 30 minutit. Lapse sooritus märgiti peale ülesande tegemist üles eraldi andmetabelisse ning hiljem sisestati info Excelisse. Kogu protseduur salvestati diktofonile. Uurimuses osalevatelt lapsevanematelt küsiti enne testi läbiviimist kirjalik nõusolek (Lisa 1).

Andmete kogumiseks kasutati **Strebeleva hindamismetoodikat 5-aastastele lastele**. Hindamismetoodika ülesannete lahendamise ajal on lapsel tarvis leida lahendus kümnele erinevale ülesandele. Ülesannete käigus on lubatud last abistada erinevatel tasemetel (kui laps iseseisvalt ülesande lahendamisega hakkama ei saa). Minimaalne võimalik kogupunktsumma on 10 punkti ning maksimaalne 40 punkti. Lapsed saavad ühe ülesande eest 1–4 punkti. 4 punkti saab laps, kui ta hakkab tegema täiskasvanuga koostööd, võtab ülesande vastu ning lahendab selle iseseisvalt. Kui lapsel tekivad raskused ning ta ei tule ülesannete lahendamisel iseseisvalt toime, siis abistatakse last nt juhendamise, abistavate küsimustega. Abi andmise võimalused on kirjas Strebeleva metoodika manuaalis. Kui laps lahendab ülesande peale diagnostilist õpetamist, saab ta 3 punkti. Laps saab 2 punkti siis, kui ta üritab ülesannet lahendada, kuid ülesande lahendamine endiselt ei õnnestu. 1 punkti saab laps siis, kui ta tegutseb situatsioonis ebaadekvaatselt, ei tee täiskasvanuga koostööd ning ei saa aru ülesande eesmärgist. Strebeleva metoodika manuaali kohaselt keskendutakse jutustamisülesannete puhul pigem sisulisele, mitte vormilisele õigsusele.

## Mõõtevahend

Hindamismetoodika koosneb kümnest erinevast ülesandest. Antud töös keskendutakse jutustamisoskust eeldavatele ülesannetele, mis on nimetatud *kahe süžeepildi võrdlemine*, *leia aastaaeg* ja *seeriapildid* „*Poisi hommik*”. Stiimulmaterjalina kasutati Strebeleva metoodikakomplekti pilte, mis on kohandatud vastavalt 2015. aasta kevadel läbiviidud pilootuuringu tulemustele (Lisa 2). Samuti jälgiti lapsi ülesannete raames tegemaks kindlaks, milliseid tegevusmustreid lapsed ülesannete raames kasutavad (nt millises järjekorras lapsed seeriapilte järjestavad). Jälgimise käigus ilmnenu ebatavalised asjaolud (nt kui mõni ülesanne valmistab võrreldes teiste ülesannetega palju rohkem raskusi või kui laps saab mingist ülesandest hoopis teistmoodi aru vms) fikseeriti protokollis ja analüüsiti ning kasutati seda infot jutustamisülesannete standardiseerimisel.

**Esimeseks jutustamisülesandeks** on 7. ülesanne: *kahe süžeeilise pildi võrdlemine*. Selle ülesande eesmärk on uurida kaemuslik-kujundilise mõtlemise taset (võimet tajuda pildil kujutatud terviksituatsiooni, oskust võrrelda ja mõista sündmuste dünaamikat, oskust sündmuste dünaamikat kõne abil edastada). Ülesandes kasutatavateks vahenditeks on kaks temaatilist pilti.

Uurimise käigus asetatakse lapse ette esimene pilt ja palutakse seda tähelepanelikult vaadata. Seejärel asetatakse lapse ette ka teine pilt ning palutakse lapsel neid pilte võrrelda ja jutustada, mis on juhtunud.

Vajadusel antakse lapsele abi. Abiks on lisaküsimused, mis peaksid lapsel aktiveerima taju ning aitama kaasa situatsiooni mõistmisele. Lisaküsimusteks on:

*Mis aastaaega on pildil kujutatud?*

*Mille järgi otsustasid, et see juhtus suvel (või muul aastaajal, mida laps on pakkunud)?*

*Mida tüdrukud käes hoiavad?*

*Mis juhtus?*

*Miks tüdrukud jäätist ei söönud?*

**Teiseks jutustamisülesandeks** on 8. ülesanne, mis kannab nime: *leia aastaaeg*. Selle ülesande eesmärk on uurida kaemuslik-kujundilist mõtlemist- kujutlusi aastaaegadest, oskust selgitada ja põhjendada oma valikuid. Ülesandes kasutatavateks vahenditeks on neli pilti

aastaaegadest, millel on kujutatud spetsiifilisi aastaaja tunnuseid. Pildidel on kujutatud üks ja sama majake ning ümbritsev loodus muutumas vastavalt aastaajale.

Uurimise käigus asetatakse lapse ette neli pilti. Lapsel palutakse näidata, kus on kujutatud suve, talve, kevadet ja sügist. Seejärel palutakse „Jutusta, mille järgi otsustasid, et siin on suvi!“.

Kui laps koheaselt ülesandega toime ei tule, antakse lapsele abi. Sellisel juhul jäetakse lapse ette vaid kaks pilti- suvi ja talv. Hakatakse esitama abistavaid küsimusi, suunavaid korraldusi: „Mis on talvel teisiti? Näita, kus on kujutatud talve. Aga mis on suvel? Näita, kus on pildil suvi!“.

**Kolmas jutustamisülesanne** on 10. ülesanne, mille käesoleva töö autor on nimetanud: *poisi hommik*. Selle ülesande eesmärgiks on uurida kaemuslik-kujundilist mõtlemist-sündmuste ajalise järgnevuse mõistmist, oskust üldistada oma praktilist kogemust ja selgitamisoskust. Ka selles ülesandes kasutatavateks abivahenditeks on neli pilti, mis kujutavad lapsele tuttavat situatsiooni.

1. pilt: poiss on just ärganud, laps istub pidžaamas voodi peal, tema lähedal on riided
2. pilt: poiss peseb nägu, tema kõrval on ka hambahari ja hambapasta
3. pilt: poiss riietub
4. pilt: poiss istub laua taga ja einestab.

Uurimise käigus asetatakse lapse ette suvalises järjekorras kõik need neli pilti. Täiskasvanu annab lapsele korralduse panna pildid õigesse järjekorda. Seejärel täiskasvanu küsib mida poiss tegi kõigepealt, mida seejärel.

Siinkohal on lapsele abiks täiskasvanu suunamine, kus ta asetab ise esimese pildi õigesti paika. Seejuures ütleb täiskasvanu: „Näe, see on esimene pilt- hommik, poiss ärkas üles. Aga nüüd pane pildid nii, et oleks aru saada, mida poiss pärast tegi!“. Kui laps on endiselt raskustes, asetatakse lapse ette ka teine pilt ning kommenteeritakse pildil olevat tegevust.



### Tulemused ja arutelu

**Uurimisülesanne 1:** laste soorituse põhjal anda soovitud punktikategooriate täpsustamiseks.

Laste vastused paigutati rühmadesse (1–4 punkti) k.a. originaalmanuaalis kajastamata vastused või tegevused. Kuna uurimistöö käigus selgus, et algselt ei olnud võimalik kõiki vastuseid või tegevusi paigutada selgelt 1, 2, 3 või 4 punkti alla, moodustati ka vahepealsed punktikategooriad: 1 või 2 punkti, 2 või 3 punkti, 3 või 4 punkti.

#### 7. ülesanne: kahe süžeealise pildi võrdlemine

*Tabel 1.* Esialgsed grupid, mis kujunesid ülesannete läbiviimise tulemusel

Punktid	4 punkti	3 või 4 punkti*	3 punkti	2 või 3 punkti*	2 punkti	1 või 2 punkti*	1 punkt
Laste arv	13	36	40	39	22	1	5
%	8%	23%	26%	25%	14%	0,6 %	3%

\*Tabelis on tärniga tähistatud grupid, mille puhul jäi lapse tulemus kahe punktikategooria vahele ning kellele oli raske manuaali alusel hinnangut anda.

4 punkti said 13 last, kes suutsid koheselt ja iseseisvalt pikemalt jutustades edasi anda sündmuste dünaamikat. See moodustab vaid 8% lastest. Seega on sellesse gruppi kuulumiseks hetkel sätestatud nõudmised, mis ei ole Eesti lastele jõukohased.

Grupis 3 või 4 punkti on kokku 36 last (23% kõikidest lastest). Raskused eristamisel, kas lapsele anda 3 või 4 punkti, tekkisid sellest, et lapsed tajusid küll terviksituatsiooni (vastupidiselt esialgses manuaalis väidetule), kuid ei edastanud oma jutus kõige peamist komponenti, mida oodati manuaalis (tüdrukud ei söönud jäätist, sest nad jäid jutustama). Seetõttu tuli appi võtta lisaküsimused, et aru saada, kas lapsed mõistsid kõige peamist. Selline olukord esines 6 lapsel (3% kõikidest lastest). Samas olid laste vastused piltidelt tuletatavad. Kui laste vastused on erandlikud ning ei vasta manuaalis oodatule, soovitan lastele panna 3 punkti. Lapsed ei olnud nii jutukad, nagu esialgses manuaalis eeldatakse täisskoori saamiseks. Probleem punktide andmisel tekkis, kuna lapsed andsid oma vastustes edasi vaid kõige peamise info ja laste antud vastused olid väga lühidad. Kuna jutustamisülesannete sooritus oleneb kultuurist ja keelest (Westby et al., 2002; Brice, Heath, 1983; Miller, Sperry, 1988), võibki Eesti kultuuriruumile olla omane jutustamine lühemalt ja edastades vaid peamise informatsiooni, erinevalt Venemaa kultuuriruumist. Seetõttu soovitan nendele lastele, kes edastavad oma jutus

lühidalt kõige peamise, anda 4 punkti. Vastav olukord esines 19 lapsel (12%). Esialgu paigutati siia ka lapsed, kes hakkasid kahte pilti omavahel võrdlema. Tõenäoliselt hakkasid lapsed pilte omavahel võrdlema, sest neid mõjutas töökäsk „Võrdle ja jutusta, mis on juhtunud.“. Neid lapsi, kes hakkasid alguses pilte võrdlema, on 11 (7%). See on vastavuses Nelsoni ja Hudsoni (1996) uurimistulemustega, kuna 5-aastased lapsed suudavad kasutada jutustamistüüpi, lähtudes uurija korraldusest. Samas võiks eeldada Nelsoni ja Hudsoni tulemuse alusel, et pilte võrdlema hakkavate laste hulk on veelgi suurem. Tõenäoliselt nende laste hulk, kes pilte võrdlesid, väheneb, kui töökäsk muutub. Kui lapsed toovad pilte võrreldes välja õigeid tunnuseid, võiks küsida lisaküsimusi (vt täpsemalt uurimisülesanne 3) ning kui ka nendele vastatakse õigesti, võiksid need lapsed saada soorituse eest 4 punkti.

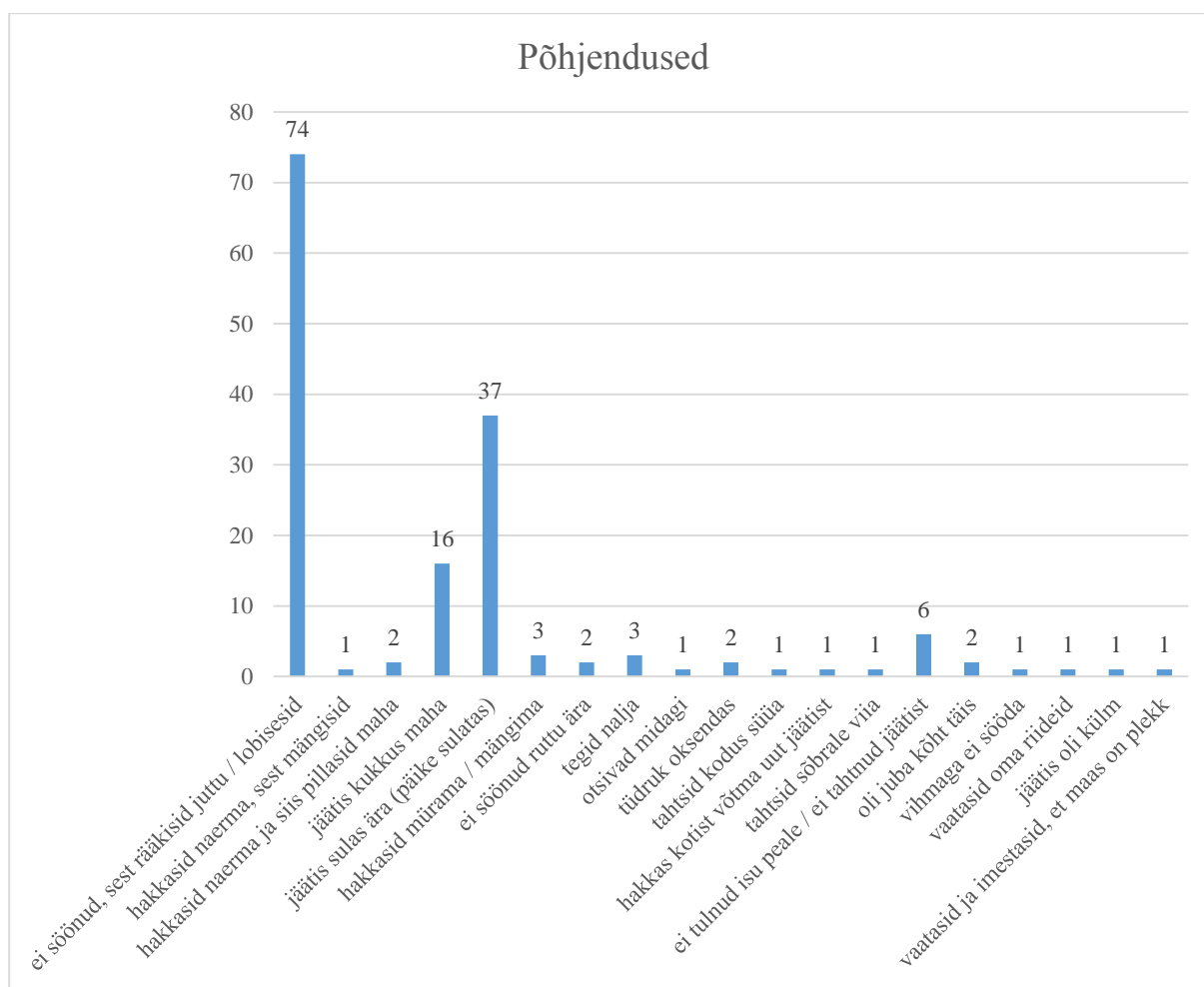
3 punkti said 40 last (26%). Seega oli see ülesanne neile jõukohane lisaküsimuste abiga. Gruppi 2 või 3 punkti kuulub 39 last (25%). Siinkohal tekkisid raskused konkreetsete punktide määramisel, kuna arusaamatuks jäi, kas laps on mõistnud, et kahel pildil on kujutatud sama süžee. Kikase (2010) alusel võib probleemiks olla raskus eristada olulist ebaolulisest ning seeläbi ei omasta laps piltidele õiget tähendust. Lastel võisid tekkida üldistamisraskused. Probleem eristamisel, kas laps mõistis, et kahel pildil on sama süžee, esines 9 lapsel (6%). Näiteks rääkisid selles grupis olevad lapsed kahest erinevast aastaajast erinevatel pildidel ja kahest erinevast tüdrukutepaarist, kuid vastasid õigesti viimasele kolmele abistavale küsimusele (*Mida tüdrukud käes hoiavad? Mis juhtus? Miks tüdrukud jäätist ei söönud?*). Kui laps tõepoolest ei mõista, et kahel pildil on sama süžee, võiks anda lapsele 2 punkti. Kui lisaküsimuste tulemusel selgub, et laps mõistab, et tegu on ühe tervikliku süžee, võiks laps saada 3 punkti. Grupis 2–3 punkti on ka lapsed, kes vastasid mitte-eeldatavalt kahele esimesele abistavale küsimusele (*Mis aastaaega on pildil kujutatud? Mille järgi otsustasid, et see juhtus suvel?*), kuid õigesti kolmele viimasele küsimusele. Samas laste vastused ei pruukinud olla täpselt sellised nagu oodatakse manuaalis. Lapsed pakkusid ka oma variante pildiloleva situatsiooni tõlgendamiseks. Neid lapsi, kes vastasid mitte-eeldatavalt kahele esimesele abistavale küsimusele, kuid piltide põhjal sobivalt kolmele viimasele, on grupis 32 (21%) sh on ka lapsi eelpool väljatoodud 9 lapse grupist. Tihti kombineerusid eelnimetatud aspektid laste vastustes, seega on raske tõmmata piiri konkreetsete gruppide vahel. Laste vastuseid võis mõjutada ka asjaolu, et lapsel ei ole olnud vastavat kogemust, kuid Maratsi ja Männamaa (2009) järgi mäletab 5-aastane paremini emotsionaalselt olulisi tegevusi ning sündmusi. Tundmatutes situatsioonides ei suudagi lapsed järeldusi teha (Piaget, Inhelder, 1969). Kikase (2010) järgi on selles vanuses laste seletused mitmekesised, sõltudes näiteks töökorraldusest ja konkreetsest

ülesandest. Seega soovitan juhul, kui põhjendused on piltidega sobivad ja piltidelt väljaloetavad, anda lapsele 3 punkti.

Grupis 2 punkti on 22 (14%) kõikidest lastest. Seega sellesse gruppi kuulnud lapsed ei mõistnud, et kahel pildil on sama süžee ega sündmuste dünaamikat. Nad vastasid valesti abistavatele küsimustele ega mõistnud piltide põhisisu. Grupis 1 või 2 punkti on aga vaid 1 laps (0,6%). Siinkohal oli probleemiks see, et kuigi laps ei vastanud ühelegi küsimusele (kehitas vaid õlgu), ei tegutsenud laps ebaadekvaatselt. Laps lihtsalt vaikis. Ka selline tegevus võiks saada 1 punkti, kuna lapsele jääb arusaamatuks ülesande eesmärk ning ta ei lahenda seda.

Viimases grupis, milles olijad said 1 punkti, on 5 last (3%).

Joonisel 1 on kujutatud erinevad põhjendused, mida lapsed kasutasid jäätise söömata jätmise seletamiseks või piltidel oleva situatsiooni tõlgendamiseks. Lapsed kasutasid ka mitmeid põhjendusi koos (nt päike sulatas jäätise ära, sest tüdrukud rääkisid juttu; ei söönud jäätist ruttu ära ja see kukkus maha), samas mõned lapsed tõid lühidalt välja ühe peamise põhjenduse. Joonisel 1 on näha, et kõige populaarsem põhjendus jäätise söömata jätmiseks on see, et tüdrukud rääkisid juttu / lobisesid. Selle variandi tõid välja 74 last (47%). See on eeldatav vastus ka manuaalis. Teine populaarne põhjendus on, et tüdrukud ei söönud jäätist, kuna jäätis sulas ära (päike sulatas). Niiviisi vastasid 37 last (24%). Populaarsuselt kolmas põhjendus on see, et jäätis kukkus maha. Selle tõid välja 16 last (10%). Laste poolt välja toodud põhjendused sobivad Castilla-Earls et al. (2015) seisukohtadega, kus selles vanuses laste juttudes on enamlevinud komponentideks tegelased ja tegevused. Vastuste mitmekesisus on selles vanuses oodatav ka seetõttu, et laste seletused on isiklikud ja muutuvad (Kikas, 2008). Lastel aitavad järeldusi teha igapäevaelu teadmised ja eelnev kogemus (Kikas, 2008; Reese, 2013). Tõenäoliselt oleksid laste jutustused veelgi täpsemad ning vastaksid rohkem manuaalis eeldatule, kui töökäsk teistmoodi esitada ning pilte muuta.



*Joonis 1.* Laste põhjendused ja arusaam pildil olevast

Seega ei sobi hetkel kõik 7. ülesandes laste poolt kasutatud variandid olemasolevate hindamiskriteeriumite alla ning punktikategooriaid tuleks täiendada. Samas on näha, et lapsed on oma seletustes mõistnud põhjus-tagajärgseost, mis arenebki umbes viiendaks eluaastaks (Kikas, 2008).

Lähtuvalt eeltoodust annan soovitusel punktikategooriate täiendamiseks 7. ülesandes.

### **Punktid:**

4 punkti- laps mõistab terviksituatsiooni ja annab edasi sündmuste dünaamikat. Edastab piltidel oleva kohta põhilise informatsiooni (tüdrukud jutustasid ning seetõttu sulasid jäätised ära, võib lisada ka, et samal ajal sulatas päike jäätised ära), väga pikalt ja põhjalikult vastama ei pea. Laps ei vaja terviksituatsiooni edastamiseks abistavaid küsimusi v.a. juhul, kui ta hakkab esialgu pilte võrdlema. Laps saab 4 punkti ka siis, kui ta toob pilte võrreldes välja õiged tunnused ning vastab õigesti abistavatele küsimustele. Kui pilte kohandada, väheneb

tõenäoliselt laste arv, kes pakkusid, et jäätised kukkusid maha. Seetõttu ei ole siinkohal välja toodud jäätiste kukkumise põhjendust.

3 punkti- Laps ei anna iseseisvalt edasi sündmuste dünaamikat ja seletab situatsiooni hoopis teistmoodi (nt tüdruk oksendas, otsivad kotist midagi vms). Terviksituatsiooni edastamiseks vajab abistavaid küsimusi. Abistavatele küsimustele vastab laps õigesti. Laps mõistab, et kahel pildil on sama süžee. Alguses võivad nad hakata piltidelt erinevusi leidma, kuna tõenäoliselt mõjutab lapsi töökäsk. Töökäsu muutudes peaksid lapsed keskenduma rohkem terviksituatsiooni mõistmisele.

2 punkti- ei vasta õigesti abistavatele küsimustele. Sündmuste dünaamika ja põhisisu on arusaamatud. Laps pakub valesid variante, vastuseid ei põhjenda. Laps ei saa aru, et kahel pildil on sama süžee.

1 punkt- laps ei saa aru ülesande eesmärgist ja ei suuda seda ka lahendada, ei mõista pildil kujutatud süžeed, tegutseb ebaadekvaatselt nt tõstab pilte laual, vaikib või häälitseb omaette.

#### 8. ülesanne: leia aastaag

Tabel 2. Esialgsed grupid, mis kujunesid ülesannete läbiviimise tulemusel

Punktid	4 punkti	3 või 4 punkti*	3 punkti	2 või 3 punkti*	2 punkti	1 või 2 punkti*	1 punkt
Laste arv	89	5	35	7	14	0	6
%	57%	3%	22%	4%	9%	0%	4%

\*Tabelis on tärniga tähistatud grupid, mille puhul jäi lapse tulemus kahe punktikategooria vahele ning kellele oli raske manuaali alusel hinnangut anda.

4 punkti said 89 last (59% koguarvust). Need lapsed suutsid viia kokku aastaegade nimetused õige pildiga ning põhjendasid ka oma valikuid õigesti.

Konkreetselt 3 või 4 punkti andmisel oli raskusi 5 lapse korral (3% kõikidest lastest). Raskused eristamisel, kas lapsele anda 3 või 4 punkti, tekkisid sellest, et lapsed eksisid vaid ühe aastaaja pildiga, kuid lapse antud põhjendus sobis ka tema poolt valitud aastaaja pildi kohta. Selline olukord oli 2 lapsega (1%). Sellise vastuse eest soovitan siiski lapsele panna 4 punkti. Oluline on põhjenduse sisuline õigsus. Aastaegade piirid ja tunnused ei pruugi olla nii konkreetsed, seetõttu võib piltidel olevaid aastaage tõlgendada erinevalt. Nagu eelnevalt

mainitud, toetuvad selles vanuses lapsed oma eelnevale kogemusele (Reese, 2013). Laste kogemus ja piltide abil aktiveeritavad teadmised ei pruugi ühtida manuaalis oodatuga.

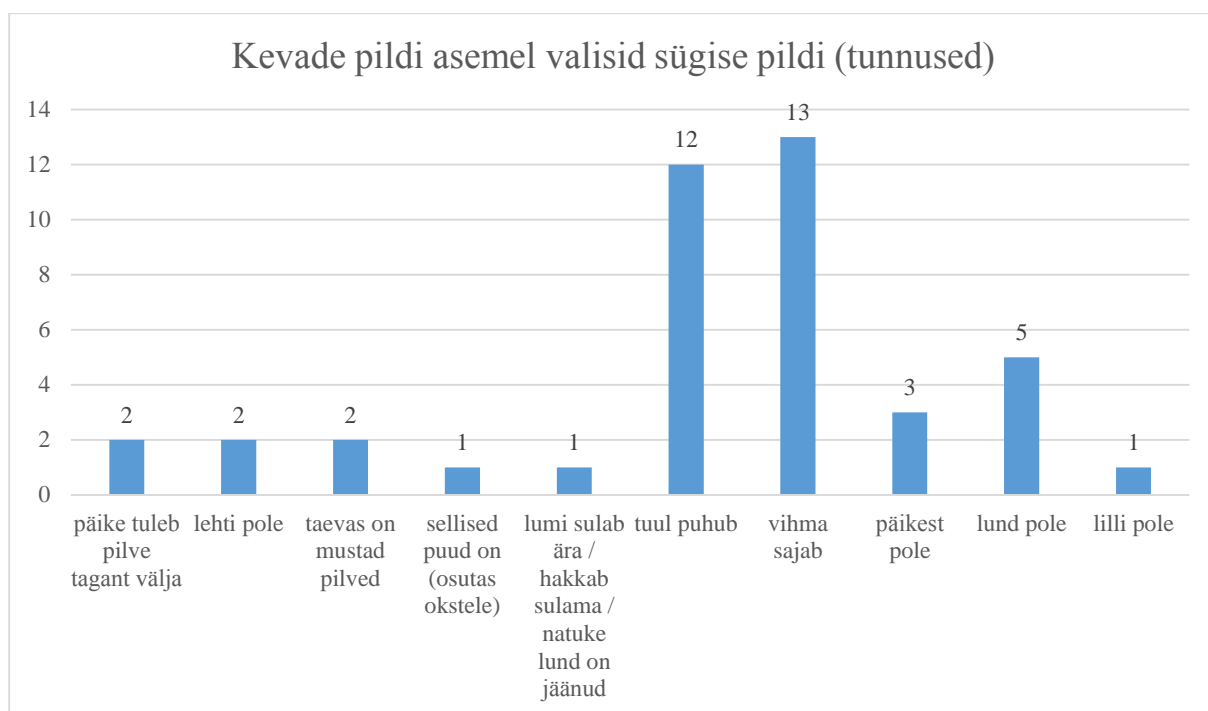
Veel oli selles grupis probleem 1 lapsega (0,6%), kuna ta viis kõik aastaaja nimetused kokku õigete piltidega, kuid tõi lisaks õigetele tunnustele välja ka aastaajale mitteomaseid tunnuseid. Siinkohal soovitan testi läbiviijal lapse käest küsida täpsustav küsimus (vt uurimisülesanne 3). Kui laps kõik ära põhjendab või ennast seejärel parandab, siis soovitan lapsele anda 4 punkti.

2 last (1%) ajasid omavahel sassi teisi aastaaegu peale kevade ja sügise (nt sügist ja suve), kuid nende põhjendused olid piltide kohta sobivad. Kui põhjendused aastaaja kohta on sobivad, soovitan lapsele anda siiski 4 punkti. Kuigi pildid aitavad aktiveerida lapse enda kogemusi (Hallap, Padrik, 2008), ei pruugi aastaegade piirid olla lapse jaoks piltidelt nii selgelt eristuvad.

3 punkti kategooriasse kuulus 35 last (22%). Need lapsed orienteerusid iseseisvalt vaid talve ja suve tunnustes. Need lapsed osutasid ka õigetele piltidele, kuid ei põhjendanud oma valikuid. Tegelikult tekkis ka siinkohal küsitavusi. 27 last (17%) segistasid omavahel sügist ja kevadet, kuid tõid välja õigeid tunnuseid, mida võib välja lugeda hetkel kasutuselolevatelt piltidelt (vt joonis 2 ja joonis 3). Kui täpsemalt analüüsida, kes kuulusid gruppi, kus segistati omavahel sügist ja kevadet, selgub, et 13 last on eakohase arenguga, 6 last erivajaduse kahtlusega ning 8 last erivajadusega. Seega 48% ehk peaaegu pool lastest, kes segistavad sügist ja kevadet, on eakohase arenguga. Gruppi 2 või 3 punkti kuulub 7 (4%) last. Need lapsed põhjendasid vaid kas talve või suve pildil olevat, kuid mitte mõlemat korraga. Selleks, et saada 3 punkti, on oluline siiski põhjendada mõlema aastaaja tunnuseid.

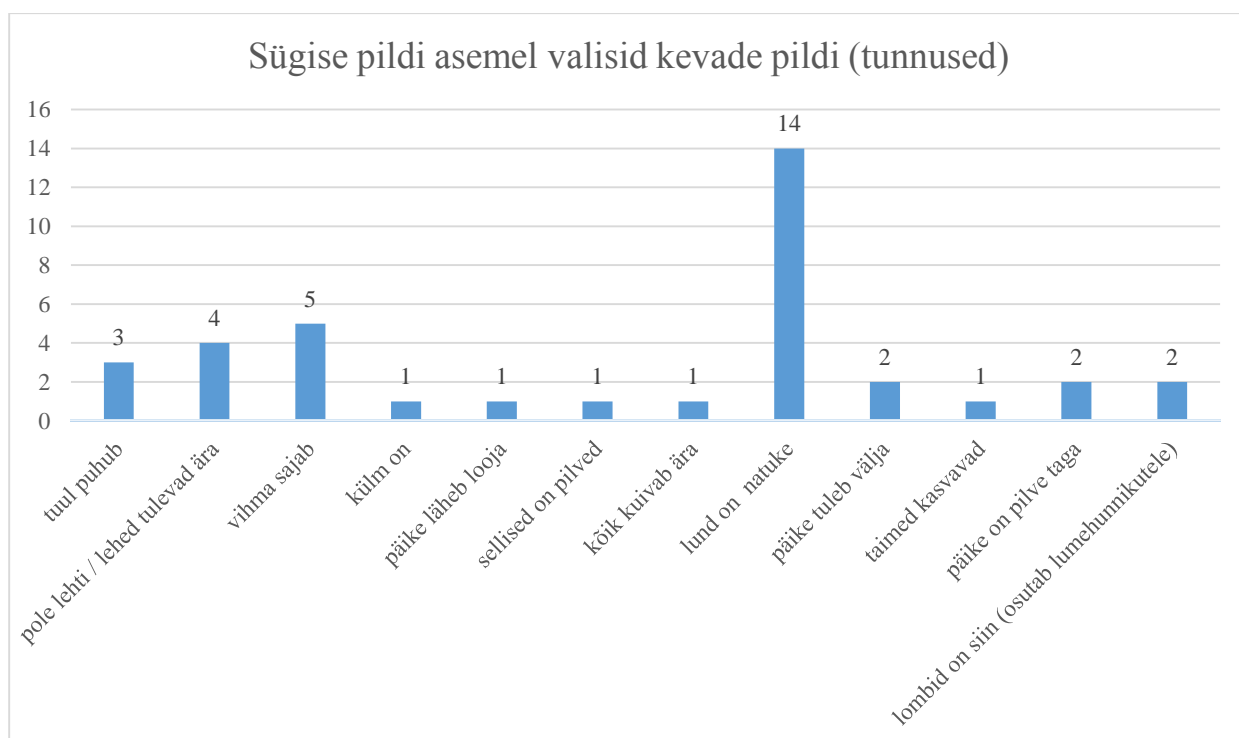
2 punkti said 14 last (9%), kes ei seostanud aastaegade nimetusi pildiga. Peale abistamist viisid nad kokku talve ja suve pildi ning nimetuse. Selles ülesandes ei kuulunud ükski laps 1 või 2 punkti gruppi. Ebaadekvaatse tegutsemise tõttu said 6 last 1 punkti (4%).

Joonisel 2 on välja toodud tunnused, mida lapsed nimetasid, valides kevade pildi asemel sügise pildi. Lapsed nimetasid piltidelt mitu tunnust korraga. Jooniselt on näha, et enim segadust tekitas see, et ka kevadel võib sadada vihma, puhuda tuul ning puududa lumi.



Joonis 2. Kevade pildi asemel valitud sügise pildi põhjendused

Joonisel 3 on välja toodud tunnused, mida lapsed nimetasid, valides sügise pildi asemel kevade pildi. Lapsed nimetasid piltidelt mitu tunnust korraga. Siinkohal selgub, et kõige rohkem ajas lapsi segadusse see, et ka sügisel võib olla natuke lund ja vihma sadada.



Joonis 3. Sügise pildi asemel valitud kevade pildi põhjendused

8. ülesandes oligi kõige keerukamaks laste jaoks sügise ja kevade eristamine. Selgub, et aastaegade piirid ja tunnused ei pruugi olla lastele piisavalt mõistetavad, seetõttu võib pildidel olevaid aastaegu tõlgendada erinevalt. Lapsed teevad järeldusi oma kogemuse põhjal (Reese, 2013) ning laste väljatoodud seletused sobisid ka nende valitud aastaaja kohta, kuigi ei läinud kokku manuaalis eeldatuga. Kui laste poolt antud põhjendused ja selgitused on sobivad, võiks lastele siiski anda 4 punkti.

Täiskasvanul tuleb arvestada, et J. Strebeleva hindamismetoodika peegeldab saavutusi, mis võivad olla välja kujunenud kasvatus- või õpetamise käigus (Väizja, 2007). Seega võivad lapsed saada madalamaid tulemusi ka seetõttu, et neile pole vastavaid teadmisi õpetatud.

Selleski ülesandes tuleks teisi laste poolt kasutatud lahenduskäike manuaalis kajastada, et hindamine ja punktide andmine oleks objektiivsem.

Järgnevalt annan soovitused punktikategooriate täiendamiseks 8. ülesandes.

#### **Punktid:**

4 punkti- laps viib aastaegade nimetused kokku õige pildiga ning põhjendab oma valikuid õigesti. Laps saab 4 punkti ka juhul, kui ta osutab valedele piltidele, kuid toob pildi alusel sellele aastaajale omased tunnused välja ning selle põhjal võib järeldada, et antud pildil on tõepoolest lapse nimetatud aastaag.

3 punkti- laps orienteerub iseseisvalt ja kindlalt talve ja suve tunnustes ning põhjendab oma valikuid. Sügise ja kevade pildi eristamisega ei pruugi laps toime tulla. Võib õigeid aastaagu piltidelt näidata, aga mitte põhjendada.

2 punkti- ei seosta aastaaja nimetusi pildiga. Peale õpetamist viib kokku talve ja suve pildi ja nimetuse. Toob lühidalt välja ainult kas suve või talve tunnuse.

1 punkt- laps ei mõista ülesannet, tegutseb ebaadekvaatselt nt tõstab pilte laual. Ei vii ka peale õpetamist kokku talve ja suve pilti ning nimetust. Abistavatest võtetest ei ole kasu.



10. ülesanne: *seeriapildid „Poisi hommik“*

Tabel 3. Esialgsed grupid, mis kujunesid ülesannete läbiviimise tulemusel

<b>Punktid</b>	<b>4 punkti</b>	<b>3 või 4 punkti*</b>	<b>3 punkti</b>	<b>2 või 3 punkti*</b>	<b>2 punkti</b>	<b>1 või 2 punkti*</b>	<b>1 punkt</b>
Laste arv	94	5	47	0	8	0	2
%	60%	3%	30%	0%	5%	0%	1%

\* Tabelis on tärniga tähistatud grupid, mille puhul jäi lapse tulemus kahe punktikategooria vahele ning kellele oli raske manuaali alusel hinnangut anda.

4 punkti said 94 last (60%). Seega suutsid üle poole lastest reastada pildid õigesti ning nende põhjal jutustada. 3 või 4 punkti gruppi kuulusid 5 last (3%). Need lapsed reastasid ja jutustasid pildiseeriade põhjal nagu 4 punkti gruppi kuuluvad lapsed, kuid alustasid sellest, et reastasid pildid vastupidises järjekorras ning jutustasid, et laps sööb õhtusööki, võtab riided seljast, peseb ennast ning läheb magama. Lapsed jagavad jutustuste käigus oma arusaamu (Miller, Sperry, 1988). Seega võivad laste arusaamad erineda oodatavatest seletustest, kuid see ei tähenda, et laste arusaamad oleksid väärad. Hudsoni ja Nelsoni (1996) alusel on oluline tervikliku süžeeaga jutt, millega 5-aastased peaksid juba hakkama saama. Kui laps reastab pildid vastupidiselt, kuid suudab produtseerida tervikliku süžeeaga jutu, on lapse sooritus siiski maksimaalset skoori väärt. Hedburgi ja Stoel-Gammoni (1986) väitel peaks suutma laps moodustada jutukese, mis sisaldab nii peategelast kui ka loogilist sündmuste järgnevust. See on kooskõlas ka käesoleva uurimistöö tulemustega, kuna selgus, et üle poolte lastest suudavad sellise jutu produtseerimisega hakkama saada. Kuna kogu tegevus toimub dialoogivormis ning lapse ja täiskasvanu ees on pildid, ei pea laps pidevalt täislausetega pildil olevat kirjeldama (Hallap, Padrik, 2008). Kui laps suudab jutustada tegelase plaanidest, milleks peaks 5-aastane laps võimeline olema (Nelson, 1996), siis on tema sooritus väärt maksimaalset skoori, olenemata sellest, et ta on teinud seda vastupidises järjekorras.

3 punkti kategooriasse kuulub 47 last (30%). Need lapsed suutsid ülesande õigesti lahendada peale seda, kui täiskasvanu asetaski lapse ette esimese pildi ning moodustas pildi põhjal jutu alguse ning vajadusel asetaski lapse ette ka teise pildi ja jätkas juttu. Täiskasvanul on seeriapiltide järgi jutustades suunav roll (Hallap, Padrik, 2008). Suur osa lastest saigi tuge täiskasvanust ning suutis seejärel ülesande korrektselt lahendada. 2 või 3 punkti kategooriasse ei kuulunud ükski laps.

2 punkti said 8 last (5%). Need lapsed ei mõistnud sündmusi ühtse reana ning nimetasid toiminguid eraldi. 1 või 2 punkti gruppi ei kuulunud selles ülesandes ükski laps. 1 punkti said aga 2 last (1%) ebaadekvaatse tegutsemise eest.

Lähtuvalt eelnevast antakse soovitusi täiustatud punktikategooriate kirjelduseks 10. ülesandes.

### **Punktid:**

4 punkti- reastab pildid õigesti, arvestab piltide järjestamisel pildil olevaid detaile (nt poisi riietus, jalanõud) ja moodustab reastatud piltide põhjal loogilise jutu. Jutt ei pea olema pikk, kuid sisaldab kokkuvõtteid tegevustest kõigi nelja pildi kohta.

3 punkti- alguses järjestab laps pildid vales järjekorras. Täiskasvanu paneb pildi(d) õigesti ette ning moodustab pildi või piltide põhjal jutu alguse. Laps võib esialgu moodustada jutu, kuid jutt ei ole sisuliselt korrektne, kuna laps on järjestanud pildid valesti. Pärast õpetamist ning uuesti otsast peale jutustades orienteerub laps terviksüžeele ja moodustab sisuliselt korrektse jutu. Jutt ei pea olema pikk, kuid sisaldab lauseid kõigi nelja tegevuse kohta.

2 punkti- laps ei mõista pilte ühtse sündmuste reana. Ta nimetab toiminguid eraldi. Täiskasvanupoolsest abist kasu ei ole.

1 punkt- laps ei mõista ülesannet, pildidel kujutatut, tegutseb ebaadekvaatselt nt tõstab pilte laual.

Kokkuvõttes oli kõige raskem lapsi konkreetsetesse punktikategooriatesse jagada 7. (*kahe süžeeelise pildi võrdlemine*) ja 8. (*leia aastaaeg*) ülesandes. 7. ülesandes oli raske konkreetsetesse gruppi jagada 76 last, mis moodustab umbes 49% kõikidest testitutest ehk peaaegu poole. 8. ülesandes selgus, et esialgu oli raskusi grupeerimisel 36 lapse puhul, mis moodustab ligikaudu 23% laste koguarvust. 10. ülesandes (*seeriapildid „Poisi hommik“*) aga oli raske konkreetsetesse gruppi määrata vaid 5 last (3% kõikidest lastest). Seega valmistas suurimaid raskusi 7. ülesanne. Kõige kergem oli manuaali kohaselt anda punkte 10. ülesandes. Lähtuvalt raskustest punktide panemisel täiustati punktikategooriaid.

**Uurimisülesanne 2:** laste soorituse põhjal anda soovitused tööjuhiste täpsustamiseks.

7. ülesanne: kahe süžeealise pildi võrdlemine

Praegune töökäsk „Võrdle ja jutusta, mis on juhtunud“ on suunanud mitmeid lapsi pigem erinevusi leidma ning vähem keskenduma sündmuste dünaamikale. Selleks, et aru saada, kas laps on terviksituatsiooni mõistnud, tuleb kasutusele võtta abistavad küsimused. Punktide panemisel eeldatakse lapselt aga pigem terviksituatsiooni mõistmist, mitte erinevuste väljatoomist.

Selleks, et Eesti laste vastused oleksid põhjalikumad ning lapsed saaksid maksimaalsed punktid, võiks töökäsk olla paremini läbi mõeldud. Töökäsu läbimõtlemine on oluline ka seetõttu, et lapsed kasutaksid jutustamistüüpi, lähtudes uurija korraldusest. 5-aastased on selleks Nelsoni ja Hudsoni (1996) järgi võimelised. Töökäsku andes võiks appi võtta mõne mänguasja (nt karu) ning töökäsk võiks olla sõnastatud järgnevalt:

*„Vaata hoolega seda pilti (lasta lapsel pilti vaadata). Vaata nüüd ka seda pilti. Midagi on pildil juhtunud. Jutusta karule, mis on juhtunud. Tema ei näe, mis piltidel juhtub. Karu tahab ka teada!“.*

Kui töökäsk teha justkui väikseks jutukeseks, on see lapsele palju ligitõmbavam ja huvitavam. Tänu sellele on laps tähelepanelikum. Jutustajal peab olema soov suhelda ning kavatsus midagi kellelegi mingil eesmärgil teatada ehk olemas peaks olema motiiv (Leinonen, Letts, Smith, 2002; Karlep, 2003). Selline töökäsu esitamine loob lapsele motiivi mängulises situatsioonis. Oluline on töökäsu esitamine emotsionaalselt (Kubli, 2007). Kui laps keskendub tegelasele, ei tunne ta hirmu protsessis osalemise pärast, vaid pigem huvitub sellest, mida tegelane ütleb või teeb (Champlin, 1998). Sarnaselt on töökäsk esitatud ka jutustamisoskuse hindamiseks pildiseeriate alusel, mis vastavad Steini ja Glenni jutugrammatika mudelile (1979). Ülesande käigus võiks last julgustada ka nt naeratusega, emotsionaalse reageeringuga „Mida sina arvad? Ohoo! Räägi veel. Kuidas veel aru said?“ rohkem rääkima. Selleks, et jutustamine oleks lapsele meeldiv ja rahuldustpakkuv protsess, tulekski lapsi emotsionaalse reageeringuga julgustada (Engel, 1997).

8. ülesanne: leia aastaaeg

Töökäsk „Kus on kujutatud suve, talve, kevadet ja sügist? Jutusta, mille järgi otsustasid, et siin on suvi.“ on liialt pikk ja keeruline. Selleks, et töökäsk ei oleks nii pikk ja kohmakas, võiks hoopiski küsida:

*„Millisel pildil on suvi? Kus on talv?“ jne. Peale seda soovitan küsida „Kuidas aru said?“.*

Selles ülesandes võiks töökäsu esitada lühidalt, kuna küsimusele soovitakse konkreetset vastust. Laste puhul tuleb korraldusi andes arvestada töömälu piiratusega (Kikas, 2008). Seetõttu on lühem ja konkreetsem töökäsk parem. Kuna lastel võib olla raskusi üheaegse visuaalse ja verbaalse informatsiooni seostamise ja säilitamisega töömälus, võib lühem töökäsk aidata kaasa ülesannete paremale sooritusele (Deloache, 2000). Selles ülesandes ei ole oluline sidusa jutukese moodustamine. Seetõttu on lühem ja konkreetsem töökäsk parem.

Last võib aastaaja tunnuste väljatoomise juures julgustada küsimusega „Mille järgi veel aru saad, et on...?“. Nii on laste vastused põhjalikumad ning kindlam on ka lastele soorituse eest punkte anda.

10. ülesanne: seeriapildid „Poisi hommik“

Selles ülesandes praegu kasutusel olev töökäsk „Pane pildid õigesse järjekorda. Mida poiss tegi kõigepealt, mida seejärel...?“ ei suuna lapsi pikemalt jutustama. Selleks, et laps jutustaks pikemalt ja juhendaja saaks rohkem informatsiooni, võiks töökäsk motiveerida last pikemalt rääkima. Ka siinkohal võiks appi võtta mänguasja ning esitada töökäsu pigem niiviisi: *„Vaata neid pilte. Karu on pildid sassi ajanud. Pane sina pildid õigesse järjekorda. Nüüd tahab karu ka juttu kuulda, aga ta läks peitu! Jutusta talle see lugu. Tema ei näe, mis piltidel juhtub. Ta tahab ka teada!“*.

Taas on sellise töökäsu esitamisega loodud lapse jaoks motiiv, mis on oluline, et jutustajal oleks soov ja kavatsus suhelda (Leinonen, Letts, Smith, 2002; Karlep, 2003). Ülesandes võiks täiskasvanu vajadusel julgustada last küsimusega „Ja mida poiss siis tegi?“. Samuti on selles ülesandes oluline täiskasvanupoolne emotsionaalne suhtlemine ja lapse vastuste huviga kuulamine (Kubli, 2007).

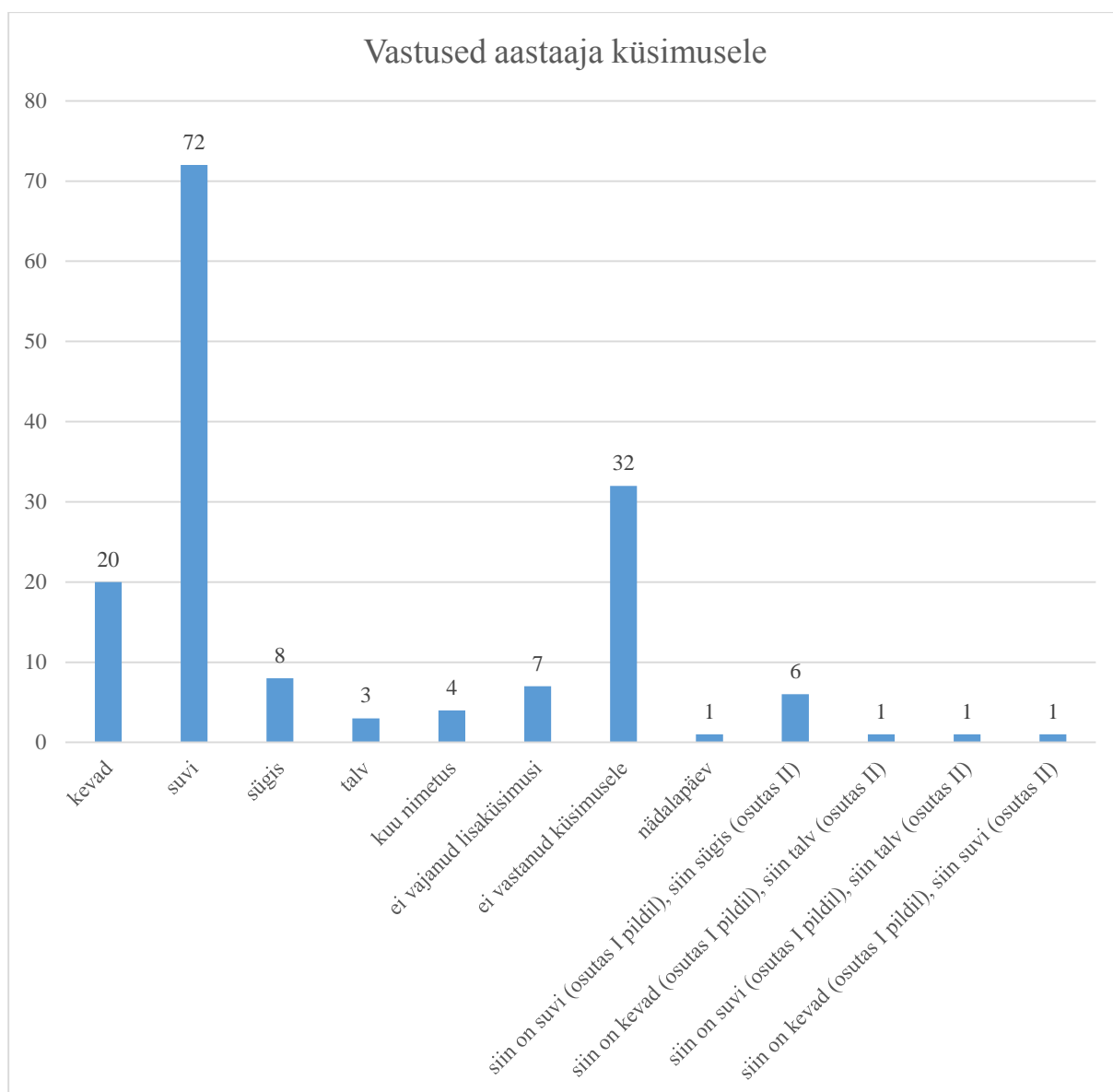
**Uurimisülesanne 3:** laste soorituse põhjal anda soovitud juhiste täpsustamiseks diagnostiliseks õpetamiseks

7. ülesanne: kahe süžeealise pildi võrdlemine

Selles ülesandes kasutatakse esialgse manuaali kohaselt diagnostiliseks õpetamiseks viit lisaküsimust, mis peaksid lapsel aitama situatsiooni paremini mõista.

Ülesande käigu selgus, et lapsed vastasid mitte-eeldatavalt kahele esimesele abistavale küsimusele, kuid õigesti kolmele viimasele küsimusele.

Joonisel 4 on välja toodud laste vastused esimesele abistavale küsimusele (*Mis aastaaga on pildil kujutatud?*). Esimese abistava küsimuse analüüsil selgus, et 72 last (46%) vastasid manuaalis eeldatavalt, et pildil on kujutatud suvi. Järgmisesse suuremasse gruppi kuulub 32 last (21%). See grupp moodustub lastest, kes aastaaja küsimustele ei vastanud. Sellesse gruppi kuuluvad lapsed võisid vastata õigesti kolmele viimasele küsimusele. 20 last (13%) arvasid, et pildil on kujutatud kevadet. 8 last (5%) arvasid, et pildil on kujutatud sügist. 7 last (5%) ei toonud välja, et pildil oleks suvi, kuid nende produtseeritud jutt vastas ilma selletagi neljale punktile ning seega ei hakatud nende laste käest ka lisaküsimusi küsima. Küllaltki paljud lapsed arvasid, et ühel pildil on kujutatud ühte aastaaga, teisel pildil aga teist aastaaga. Neid lapsi oli kokku 9 (6%). 4 last (3%) pakkusid aastaaja asemel hoopiski kuu nimetuse. Peale enamlevinud ja manuaalis oodatud vastuse andsid lapsed aastaaja küsimusele rohkelt teisi vastuseid. Kikase (2008) järgi mõjutavad lapse vastuseid teadmised meeldejäetavast materjalist ning järelduste tegemisel toetuvad lapsed igapäevaelu teadmistele. Laste jaoks ei pruugi olla piirid aastaegade vahel niivõrd selged, kuna aastaajad Eestis nii selgelt ei eristu. Seega võivad lapse järeldused samade piltide alusel olla väga erinevad.

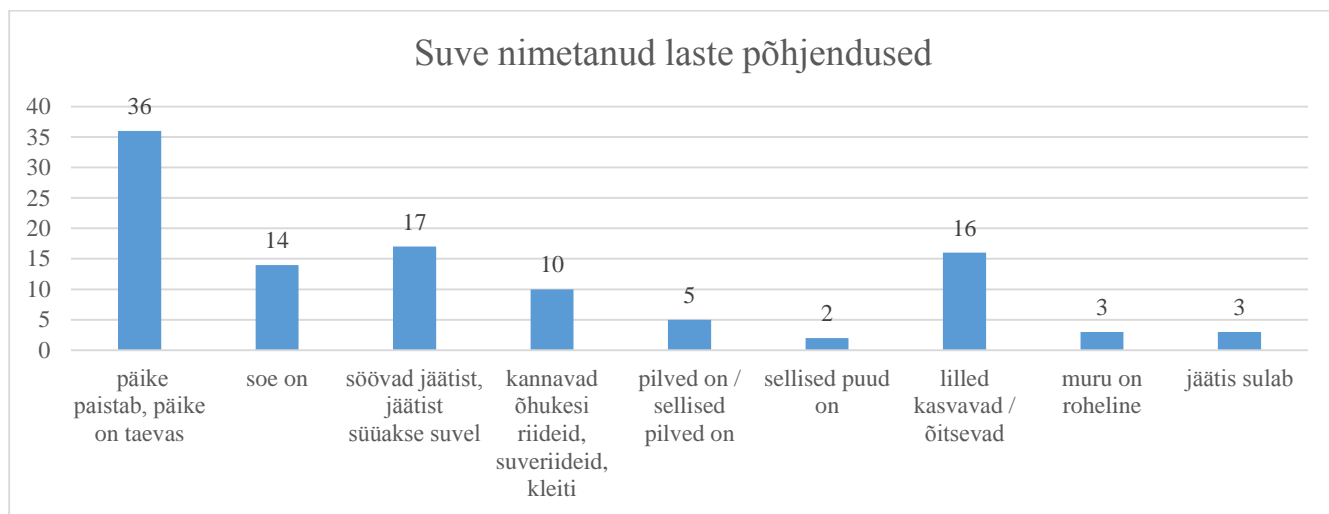


*Joonis 4. Laste vastused aastaaja küsimusele (Mis aastaaga on pildil kujutatud?) ülesandes 7*

Kuna suvi, kevad ja sügis olid ühed populaarsemad vastused aastaaja küsimusele, siis analüüsiti täpsemalt laste vastuseid. Töö autor soovis teada saada, mille järgi lapsed otsustasid, et pildil on nende poolt nimetatud aastaag ning kas põhjendustest tuleb välja piltide muutmise vajadus.

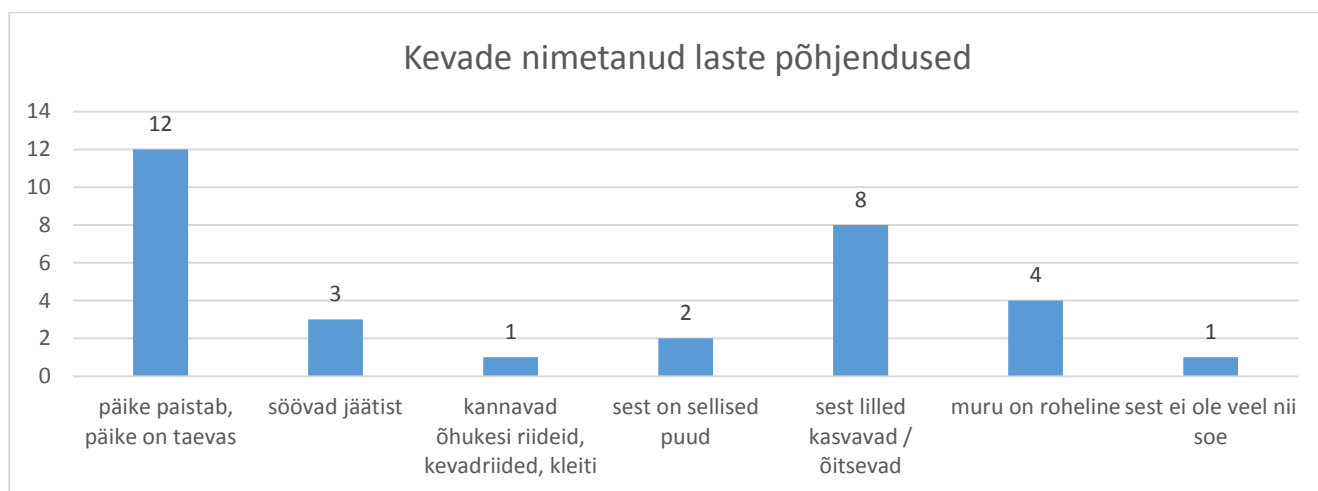
Joonisel 5 on välja toodud suve aastaaja nimetanud laste põhjendused. Nagu jooniselt on näha, suunas lapsi õige vastuseni eelkõige see, et pildidel on kujutatud päikest. Selle põhjenduse tõid välja 36 last (34% kõikidest suve nimetanud laste põhjendustest). Samuti oli küllaltki populaarne põhjendus see, et tüdrukud söövad jäätist ja jäätist süüakse suvel. Nii vastas 17 last (16%). 16 last (15%) vastasid aga, et pildil on suvi, kuna lilled kasvavad ja õitsevad. 14 last (13%) tegid piltide põhjal üldistuse, et on soe ning seetõttu on tegemist suvega. Vähem

populaarsed vastused viitasid pilvedele, rohelisele murule ja sulavale jäätisele. Vaid 2 last (2%) leidsid, et pildil on antud aastaeg, kuna sellised on puud. Sealjuures ei täpsustanud lapsed, millised need puud täpsemalt on. Lapsed nimetasid tihti mitmeid tunnuseid koos.



Joonis 5. Laste põhjendused, kes vastasid, et piltidel on suvi

Joonisel 6 on aga välja toodud põhjendused, mida lapsed tõid vastuseks abistavale küsimusele, kui nad nimetasid kevadet. Ka siinkohal on kõige populaarsemaks vastuseks see, et päike paistab. Nii vastas 12 last (39% kõikidest kevade nimetanud laste põhjendustest). Teiseks suurimaks vastustekategooriaks on see, et lilled kasvavad / õitsevad. Nii vastas 8 last (26%). Kui analüüsida vastuste sisulist õigsust, siis antud tunnused sobivad enamasti tõesti ka kevade kohta, olenevalt kevadilmast. Kui laps toob põhjenduseks, sest sellised on puud, võiks täiskasvanu täpsustamiseks küsida, millised need puud täpsemalt on. Ka siin nimetasid lapsed tihti mitmeid tunnuseid koos.



Joonis 6. Laste põhjendused, kes vastasid, et piltidel on kevad

Lapsed, kes pakkusid, et pildidel on tegu sügisega, põhjendasid oma vastuseid järgnevalt: päike paistab / päike on taevas (niiviisi vastas 2 last ehk 20% kõikidest sügise nimetanud lastest), lapsed söövad jäätist (2 last), lehed kukuvad maha (2 last), päike hakkab ära minema (2 last). Ühel korral mainiti, et pildil on sügis, kuna lilled kasvavad / õitsevad. Samuti toodi ühel korral välja, et tegu on sügisega, kuna lilled hakkavad kinni minema. Ka siin nimetasid osad lapsed mitmeid tunnuseid koos.

Laste väljatoodud põhjendused sobisid tõepoolest nende poolt nimetatud aastaaja kohta. Laste vastuste põhjal võib järeldada, et esimesel abistaval küsimusel ei ole olulist suunavat rolli. Praegu ei lähe laste poolt antud vastusevariandid tihti kokku manuaalis eeldatud mõttekäiguga. Viimased kolm küsimust aga on suunavamad ning seega lapse abistamisel õigustatud. Aastaaegade mõistmist uuritakse täpsemalt ka järgmises ülesandes. Seega võiksidki abistavateks küsimusteks jääda küsimused- *mida tüdrukud käes hoiavad? Mis juhtus? Miks tüdrukud jäätist ei söönud?*. Soovitan otsuse punktikategooriasse määramisel teha nende küsimuste vastuste põhjal. Nende kolme küsimuse puhul on ka kajastatud erinevad raskusastmed. Esimese abistava küsimuse puhul (*Mida tüdrukud käes hoiavad?*) vastab laps otseselt pildilt tuletatava info põhjal. Kaks järgmist küsimust aga (*Mis juhtus? Miks tüdrukud jäätist ei söönud?*) vajavad aga järeldamist-tuletamist (Karelp, 1998).

Nagu joonisel 1 on näha, on laste selgitused viimasele abistavale küsimusele (*Miks tüdrukud jäätist ei söönud?*) väga erinevad. Kui lapse selgitus on eeldatavast erinev, soovitan täiskasvanul küsida täpsustamiseks „Miks sa nii arvad?“. Niiviisi saab uurija lisainformatsiooni lapse mõttekäigust ning ehk jõuab laps eeldatava vastuseni.

Veel oli hindamismetoodikat rakendades probleemiks, kas laps on mõistnud, et kahel pildil on kujutatud sama süžee. Sellisel juhul soovitan juhendajal esitada lisaküsimusi, et aru saada, kas laps on mõistnud, et tegu on sama süžeeaga. Näiteks kui lapse vastused mõlema pildi kohta jätavad mulje, et tegu on erinevate tüdrukutega, soovitan juhendajal mõlemal pildil olevale tüdrukutepaarile osutada ja küsida: „Kas siin pildil on samad tüdrukud nagu eelmisel? Mille järgi aru saad?“.

## 8. ülesanne: leia aastaaeg

Kui laps vastab õigesti abistavale küsimustele „Mis on talvel teisiti? Näita, kus on talv. Aga mis on suvel? Näita, kus pildil on suvi!“, soovitan täiskasvanul ka kahe ülejäänud pildi



kohta küsida ja neid omavahel võrrelda „Mis on kevadel teisiti? Näita, kus on kevad. Mis on sügisel? Näita, kus on sügis!“. Täpsema analüüsi korral võivad lapsed abistavate küsimuste toel eristada kevade ja sügise pildi. Lisaks saab spetsialist väärtuslikku informatsiooni, mis last segadusse ajab ning millest arendustööl lähtuda, kuna eelnevalt tuli välja, et kevade ja sügise eristamine on raskem ülesanne kui suve ja talve eristamine.

Probleeme selle ülesande lahendamisel tekkis veel ka juhul, kui laps valis õiged pildid, kuid lisaks õigetele tunnustele tõi välja ka valesid tunnuseid. Siinjuures soovitan täiskasvanul lapse käest küsida: „Näita, kus see (lapse poolt nimetatud tunnus) pildil on?“. Kui laps kõik ära põhjendab või ennast seejärel parandab, siis saab anda lapsele maksimaalse skoori.

#### 10. ülesanne: seeriapildid „Poisi hommik“

Lisaks selles ülesandes ettenähtud abile, soovitan peale õpetamist lasta lapsel iseseisvalt seeriapildid uuesti reastada. Peale seeriapiltide reastamist soovitan paluda lapsel jutt otsast peale jutustada, et näha, kas nüüd on laps terviksüžest aru saanud.

Siinkohal soovitan teha situatsioon mänguliseks ja esitada töökäsk niiviisi: „Üks tegelane (nt karu) ajas jälle kõik pildid sassi. Pane pildid õigesse järjekorda. Karu ei näe jälle, mis pildidel on. Jutusta talle.“. Tänu sellisele töökäsule luuakse taaskord motiiv, mis annab jutustajale soovi suhelda (Leinonen et al., 2002; Karlep, 2003).

### **Uurimisülesanne 4:** laste soorituse põhjal anda soovitused vahendite muutmiseks

#### 7. ülesanne: kahe süžeelise pildi võrdlemine

Tõenäoliselt mõjutasid laste vastuseid ja laste poolt antud selgitusi hindamismetoodikas kasutatavad pildid. On küll teada, et lapsed produtseerivad pikemaid ja keerulisemaid tekste, kui neile on abiks pildid (Fiestas, Pena, 2004; Kaderavek, Sulzby, 2000), kuid pildidel peaks olema lapse jaoks tähendus. Vaid sellisel juhul tajub laps joonistust õigesti (Kikas, 2008). Uurimissituatsioonis kasutatud kahelt süžeeliselt pildilt võib välja lugeda, et tõepoolest on jäätised maha kukkunud. See aga ei ole vastus, mida eeldatakse manuaalis. Sellise olukorra vältimiseks, kus laps ütleb, et jäätised on maha kukkunud, soovitan pildidel kujutada sulamas pulgajäätiseid, kuna jäätisevahvlist võivad pallid maha kukkuda ning see mõjutab laste poolt antud vastuseid. Ka on 2 last vastanud (1%), et tüdruk oksendas ning seetõttu ei söönud jäätist, mida võib samuti nendelt pildidelt välja lugeda. Soovitan pildile lisada rohkem jäätisetilkasid,

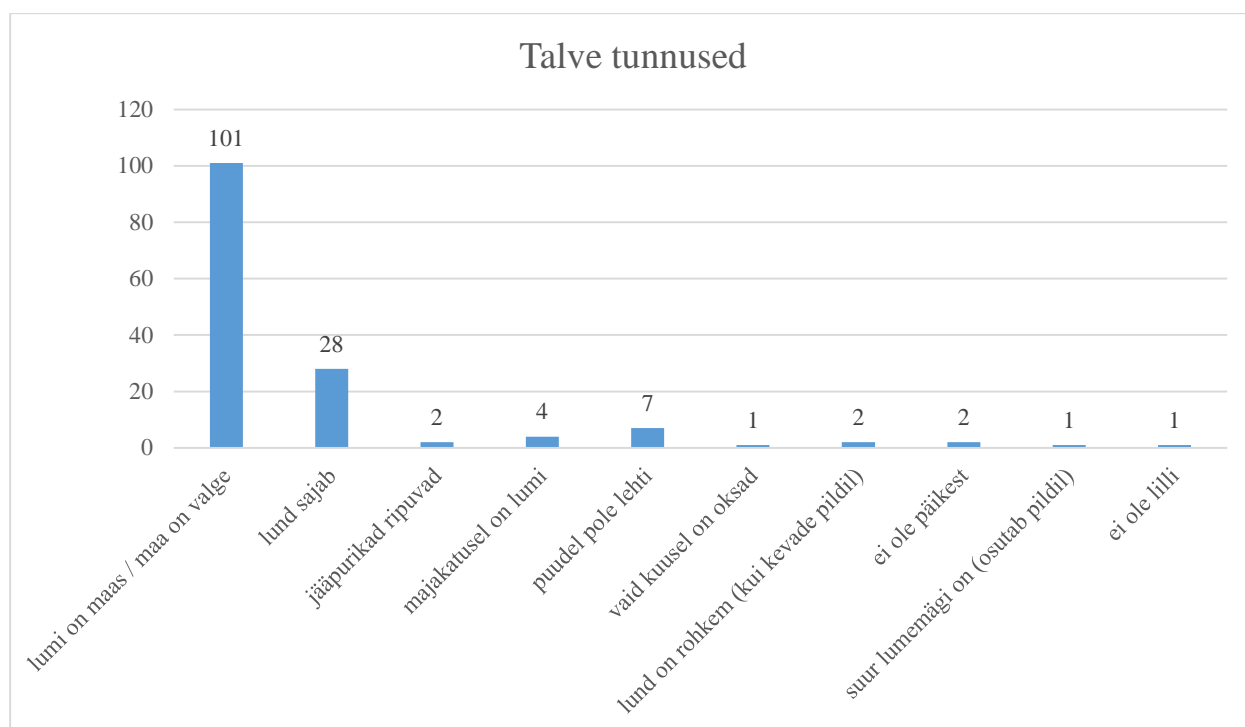
mis kujutaks paremini sulamisprotsessi. Positiivseks on piltide juures see, et need ei ole liialt detailirohked. Niiviisi on lapsel lihtsam eristada olulist ebaolulisest (Kikas, 2008). Lapsel võib olla raskusi üheaegse visuaalse ja verbaalse info säilitamisega ja seostamisega töömälus (DeLoache, 2000). Seega toetavad lapse sooritust selged ja ainult oluliste detailidega pildid.

#### 8. ülesanne: leia aastaaeg

Selleks, et laste jaoks oleks piltidel olev selgem ning seeläbi ülesande lahendamine lihtsam, soovitan kasutada suuremaid pilte. Piltidel kujutatud objektid soovitan joonistada konkreetsemate piirjoontega.

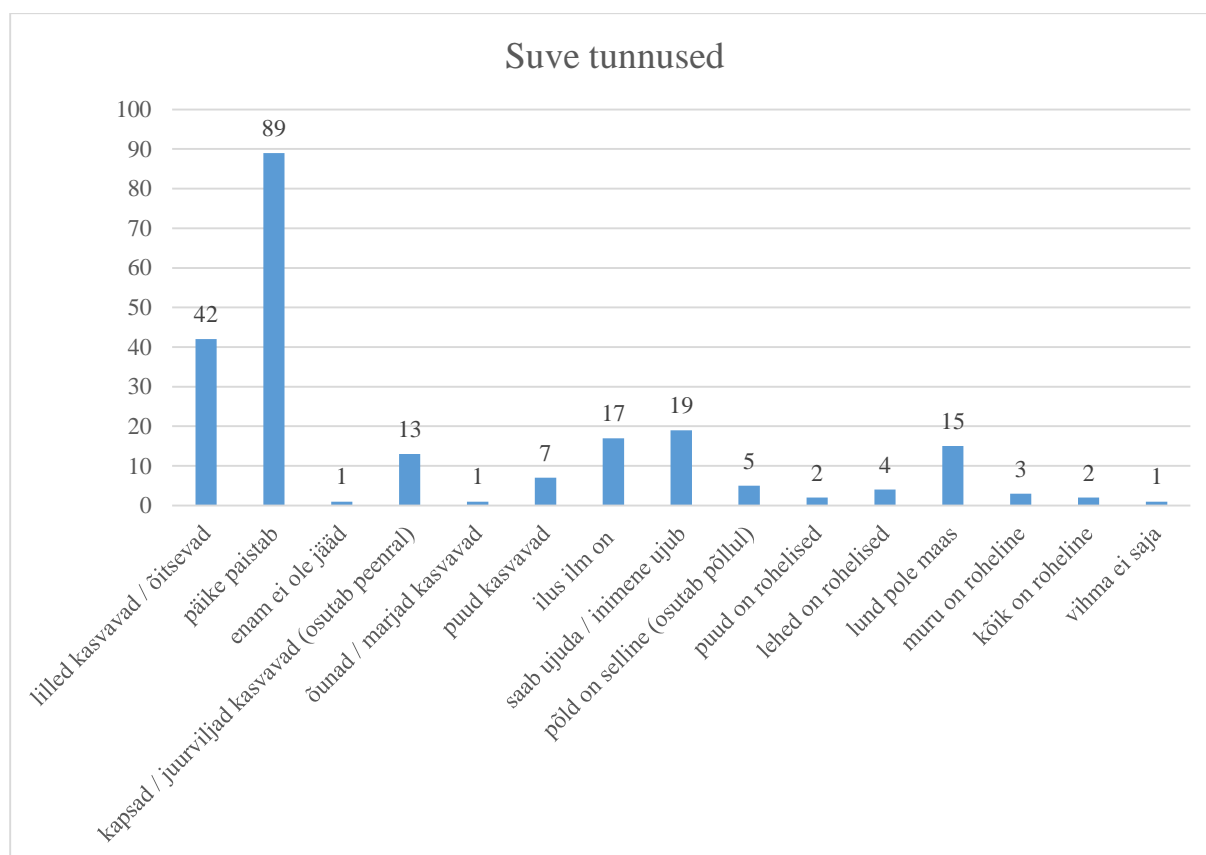
Selles ülesandes kasutatavate piltide juures on positiivseks see, et need kõik kujutavad ühtesid ja samu objekte (maja ja seda ümbritsevat loodust) muutumas erinevatel aastaaegadel. Seega on lapsel olemas võrdlusmoment samast paigast ning arusaam piltidel kujutatust selgem. Teada saamaks, mida võiks piltidel teistmoodi kujutada, analüüsi laste poolt antud põhjendusi. Niiviisi selgus, millistele tunnustele aastaegade pilte vaadates laste tähelepanu kandus ning millised tunnused said vähem tähelepanu.

Joonisel 8 on laste poolt välja toodud talvele omased aastaaja tunnused. Talve pildil osutades jäid lastele kõige enam silma lumi ning valge maa. Selle tõid välja 101 last (65% kõikidest lastest). Ka lumesadu oli piltidel populaarseks märgatud tunnuseks. Sellele osutasid 28 last (18%). Ülejäänud tunnused said palju vähem tähelepanu. Näiteks nägid rippuvaid jääpurikaid vaid 2 last (1%), lumemäge aga vaid 1 laps (0,6%). Seega soovitan maja katuse küljes kujutada suuremalt ja konkreetsemalt jääpurikaid. Soovitan alles jätta lumise maapinna ja ka lumesaju.



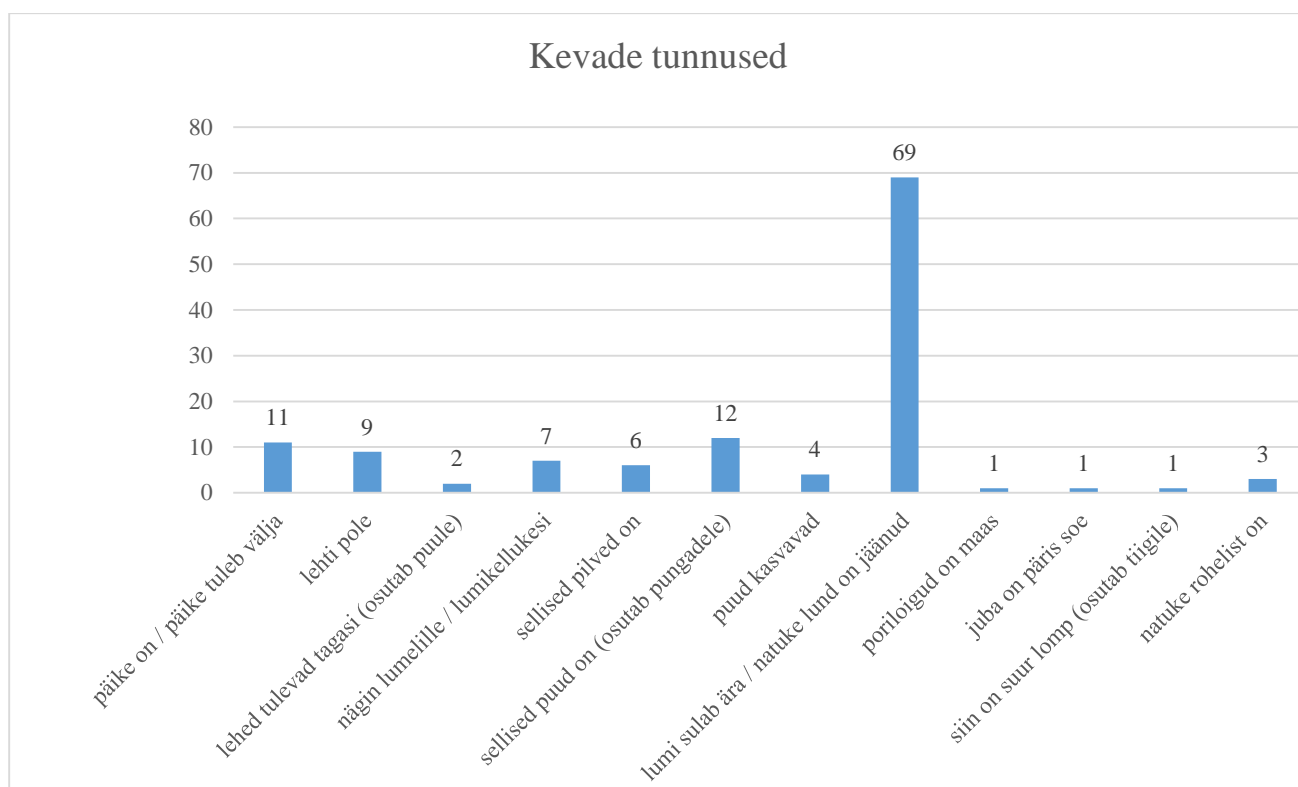
*Joonis 8. Laste poolt nimetatud talve tunnused*

Suve tunnuseid nimetades olid laste vastused mitmekesisemad. Rohkem tähelepanu saidid tunnused nagu: päike paistab (89 last ehk 57%), lilled kasvavad / õitsevad (42 last ehk 27%). Vähem märgatavad olid: saab ujuda / inimene ujub (19 last ehk 12%), ilus ilm on (17 last ehk 11%), lund pole maas (15 last ehk 10%) ning kapsad, juurviljad kasvavad (13 last ehk 8%). Laste poolt antud vastustest lähtudes soovitan tiigis ujuvat inimest kujutada selgemalt ja suuremalt. Kuigi lapsed märkasid pildil lilli, soovitan ka tiigi ääres ja maja läheduses kujutada lilli selgepiirilisemalt. Veelgi vähem toodi välja tunnuseid nagu: puud kasvavad (7 last ehk 4%), muru on roheline (3 last ehk 2%), kõik on roheline (2 last ehk 1%), lehed on rohelised (4 last ehk 3%). Siiski selgus nendest vastustest, et rohelus on oluline märksõna suve kujutamisel. Vaid üks laps märkas, et puu otsas on õunad ja põõsastel on marjad. Seega võiksid marjapõõsad olla täis rohkem värvilisi marju. Kõikide kunstniku poolt kujutatud tunnuste märkamiseks on olulised selgepiirilised objektid ja suuremad pildid.



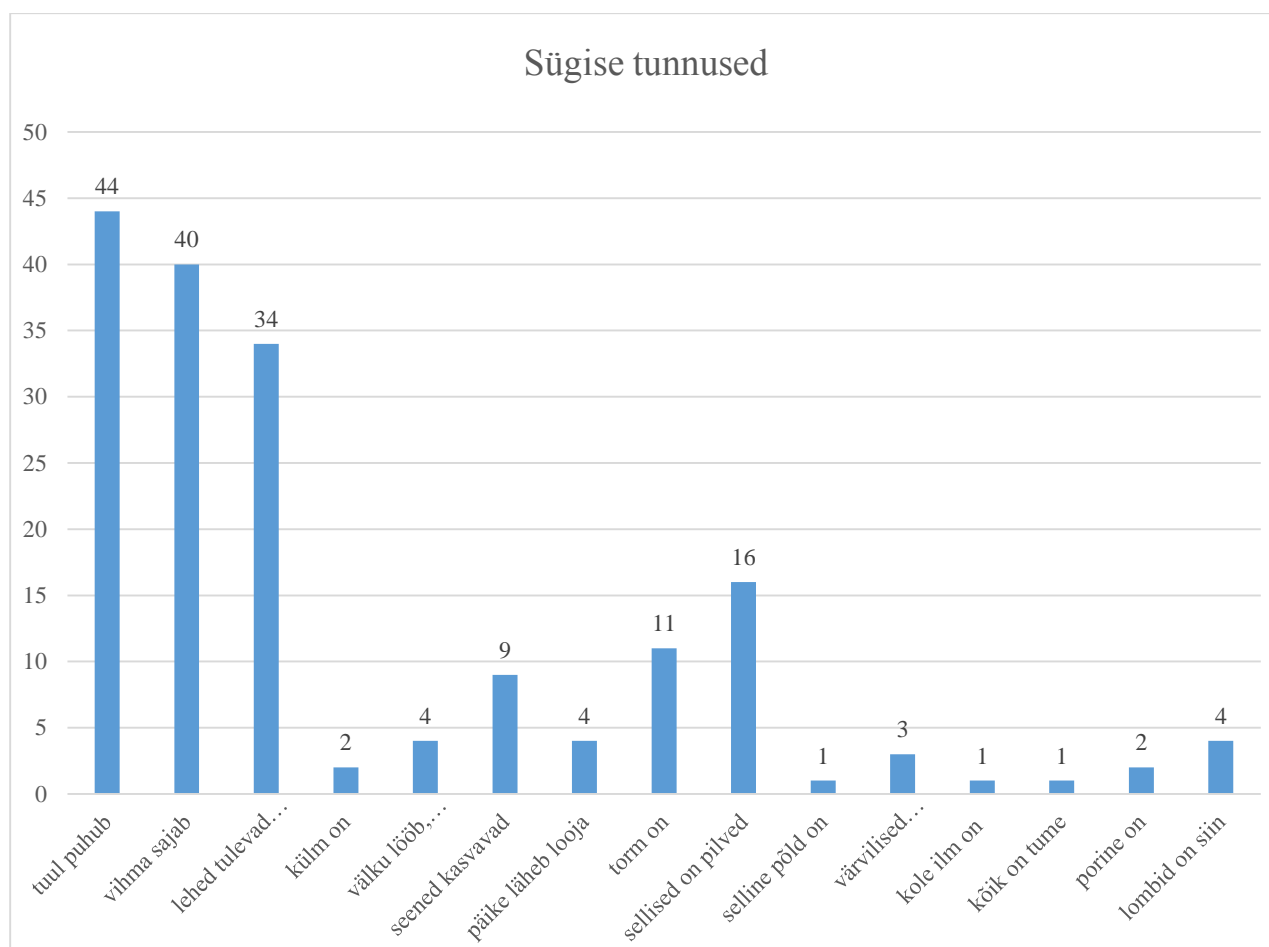
Joonis 9. Laste poolt nimetatud suve tunnused

Kevade tunnuseid välja tuues jäi lastele kõige enam silma see, et lumi sulab / hakkab sulama / lumehunnikud on maas. Seda märkas 69 last (44%). Ülejäänud tunnuseid oli tunduvalt vähem mainitud. Lähtuvalt nendest, vähemnimetatud tunnustest, soovitan pildil suuremalt kujutada lumikellukesi. Samuti soovitan puudel kujutada rohelisi pungi konkreetsemalt ning need võiksid taustast rohkem eristuda (hetkel ei ole pungasid roheliselt murult selgelt näha). 6 (4%) last tõid välja, et sellised on pilved. Tõenäoliselt seostusid heledad pilved lastele sellega, et saabumas on soojemad ilmad. Heledate pilvede tekkimine taevasse seostus ka Türgi lasteaias lastele sooja aastaajaga (Bostan, Küçükötzer, 2010, viidatud Trundle, Saces, 2015). Ükski laps ei toonud välja, et pildil kasvavad maja seinä ääres sinililled. Ka need võiksid olla suuremini ja selgemini kujutatud, rõhutades rohkem lille värvi. Soovitan täpsemaks teha ka lillede kontuurid. Kui aastaajale omased tunnused on suuremalt ja konkreetsemalt kujutatud, on laste vastused tõenäoliselt täpsemad ning kergem on hinnanguid anda. Üks laps ajas pildil kujutatud tiigi sassi porilombiga. Praeguselt pildilt võib selle välja lugeda.



Joonis 10. Laste poolt nimetatud kevade tunnused

Joonisel 11 on välja toodud laste poolt nimetatud sügise tunnused. Kolm kõige suuremat kategooriat, mille alusel otsus sügise kohta tehti, on: tuul puhub (44 last ehk 28% kõikidest lastest), vihma sajab (40 last ehk 26%) ning lehed tulevad puude küljest ära / langevad (34 last ehk 22%). Küllaltki palju toodi välja ka tunnuseid nagu: sellised on pilved (16 last ehk 10%) ja torm on (11 last ehk 7%). Tumedad pilved seostusid ka Türgi lasteaia lastele külma aastaajaga (Bostan, Kücükötzer, 2010, viidatud Trundle, Saces, 2015). Siiski ei olnud see Eesti laste hulgas kõige märgatavamaks tunnuseks. Paljud lapsed ei pannud tähele tunnuseid nagu näiteks: seemed kasvavad, maa on porine, lombid on maas ja lehed on värvilised. Soovitan neidki tunnuseid piltidel selgemalt ja kontrastsemalt kujutada. Soovitan ka maapinnal kasvamas kujutada rohkem seeni k.a. punaseid kärbseseeni. Kui pilt on suurem, saab suuremalt kujutada ka värvilisi puulehti. Porist maad soovitan kujutada veelgi kontrastsemalt (pruuni värviga) ja pori võiks olla rohkem kui praegustel piltidel.



Joonis 11. Laste poolt nimetatud sügise tunnused

Kuna üheks võimaluseks jutustamise hindamisel on kasutada animeeritud lugusid, võiks kaaluda siinkohal ka aastaaegu kujutavate animeeritud klippide kasutamist. Sellisel juhul on paremini näha, kuidas tunnused muutuvad (nt lehed puudelt langevad, taevast lööb välku). Lisaks sellele on võimalik kuulata ka helisid (nt linnulaulu, tuule puhumist), mis annavad olulist informatsiooni aastaaja kohta. Kui laps jutustab animeeritud klipi põhjal, kasutab ta rohkem sõnu ning keerukamat ja mitmekülgsemat lausestruktuuri (Rice, Roudebush, 1989, viidatud Schneider et al., 2011).

#### 10. ülesanne: seeriapildid „Põisi hommik“

Hetkel manuaalis kasutatavad seeriapildid on sobivad. Pildid on piisavalt suured, et laps kõiki olulisi detaile tajuks. Pildiseeriade kasutamine selles ülesandes on õigustatud, kuna tänu piltidel kujutatule on sündmuste kohta rohkem infot ja seetõttu tuleb lugu vähem tuletada ja

välja mõelda. Tänu sellele saab laps paremini moodustada sisukat teksti, kuna ülesande raskuskese ei lähe järelduste tegemisele (Westby et al, 2002; Karlep, 2003).

Soovitused, mida piltidel muuta, on kujutatud lisas 3.

**Uurimisküsimus:** Kas ülesanded võimaldavad eristada erivajadusega ja eakohase arenguga lapsi?

Selleks, et uurida, kas ülesanded võimaldavad eristada erivajadusega ja eakohase arenguga lapsi, analüüsiti uuesti nende laste vastuste sisu, kelle tulemus oli varasemalt kahe punkti vahel. Seejärel anti laste vastustele uus väärtus, lähtudes täpsustatud punktikategooriatest. Peale seda liideti igas kategoorias asetsevad eakohase arenguga, erivajadusega ja erivajaduse kahtlusega laste arvud kokku. Lapsed jagati nelja suurde kategooriasse.

#### 7. ülesanne: kahe süžeeilise pildi võrdlemine

*Tabel 4. Grupid, mis kujunesid peale konkreetsetesse punktikategooriatesse jaotamist*

<b>Punktid</b>	<b>4 punkti</b>	<b>3 punkti</b>	<b>2 punkti</b>	<b>1 punkt</b>
Laste arv	49	76	26	5
%	31%	49%	17%	3%
Eakohase arenguga laste arv	49	56	0	0
Erivajadusega laste arv	0	12	17	5
Erivajaduse kahtlusega laste arv	0	8	9	0

Tabelis 4 on näha, et 7. ülesandes täisskoori saamisega said hakkama 49 last (31% kõikidest lastest). Täpsemal analüüsil selgus ka, et kõik lapsed, kes said ülesandes 4 punkti, olid eakohase arenguga. 3 punkti said 76 last (49%). Nendest omakorda olid enamus eakohase arenguga (56 last ehk 36%), 12 last (8%) olid erivajadusega ning 8 last (5%) erivajaduse kahtlusega. 2 punkti saanute hulgas ei ole aga ühtegi eakohase arenguga last, erivajadusega lapsi on aga 17 (11%) ning erivajaduse kahtlusega laste arv on 9 (6%). 1 punkti said 5 last (3%) ning kõik need 5 last olid ka erivajadusega. Tavaarenguga laste keskmiseks punktiskooriks (M)

selles ülesandes on 3,47. Erivajadustega laste  $M=2,21$ . Erivajaduse kahtlusega laste  $M=2,47$ . Seega on tavaarenguga laste keskmine punktiskoor kõrgem ning erivajadusega laste ja erivajadusega kahtlusega laste punktiskoor madalam. Antud andmete põhjal võib järeldada, et 4 punkti saavad tõenäoliselt vaid tavaarenguga lapsed. 3 punkti saajate hulgas võib olla nii tavaarenguga kui ka erivajadusega ning erivajaduse kahtlusega lapsi. Lapsed, kes saavad 1 või 2 punkti ei ole tõenäoliselt eakohase arenguga. Selleks, et teha otsust, kas laps kuulub riskirühma ning vajaks täiendavat tähelepanu, tuleks siiski vaadata ülesandeid ning kogu skoori tervikuna, mitte piirduda vaid ühe ülesandega.

### 8. ülesanne: *leia aastaaeg*

Tabel 5. Grupid, mis kujunesid peale konkreetsetesse punktikategooriatesse jaotamist

Punktid	4 punkti	3 punkti	2 punkti	1 punkt
Laste arv	94	35	21	6
%	60%	22%	13%	4%
Eakohase arenguga laste arv	84	21	0	0
Erivajadusega laste arv	5	8	15	6
Erivajaduse kahtlusega laste arv	5	6	6	0

Tabelis 5 on näha, et 4 punkti said 94 last (60% kõikidest lastest). Seega üle pooltele lastest oli ülesanne jõukohane. Enamuse grupist moodustasid eakohase arenguga lapsed, neid on 84 (54%). Erivajadusega lapsi on grupis 5 (3%) ning erivajaduse kahtlusega lapsi samuti 5 (3%). 3 punkti said aga 35 last (22%). 21 last olid sealjuures eakohase arenguga. Erivajadusega lapsi on 8 (5%) ning erivajaduse kahtlusega lapsi 6 (4%). Tavaarenguga lapsed jagunevad ka selles ülesandes 3 ja 4 punkti vahel, enamuse neist sai maksimaalse võimaliku tulemuse. 2 punkti said 21 last (13%). Selles grupis oli erivajadusega laste arv 15 (10%) ning erivajaduse kahtlusega laste arv 6 (4%). 1 punkti said 6 last (4%), kes kõik olid ka erivajadusega. Seega saavad tõenäoliselt minimaalse tulemuse erivajadusega lapsed. Tavaarenguga laste  $M=3,8$ , erivajadusega laste  $M=2,35$  ja erivajaduse kahtlusega laste  $M=2,94$ . Ka siinkohal on tavaarenguga laste keskmine kõige kõrgem. Kõige madalam on erivajadusega laste keskmine.



Maksimaalset tulemust said kõige enam tavaarenguga lapsed. Erivajadusega ja erivajaduse kahtlusega lapsed said tõenäolisemalt 2–3 punkti.

#### 10. ülesanne: seeriapildid „Poisi hommik“

Tabel 6. Grupid, mis kujunesid peale konkreetsetesse punktikategooriatesse jaotamist

Punktid	4 punkti	3 punkti	2 punkti	1 punkt
Laste arv	99	47	8	2
%	63%	30%	5%	1%
Eakohase arenguga laste arv	92	13	0	0
Erivajadusega laste arv	4	26	2	2
Erivajaduse kahtlusega laste arv	3	8	6	0

Tabelis 6 on näha, et 99 last (63% kõikidest lastest) said ülesandes 4 punkti, sh on nendest eakohase arenguga lapsi 92 (59%). 4 punkti kategoorias on erivajadusega lapsi 4 (3%) ning erivajaduse kahtlusega lapsi 3 (2%). 3 punkti said kokku 47 last (30%). Eakohase arenguga lapsi oli sealjuures 13 (8%). Erivajadusega lapsi aga 26 (17%) ning erivajaduse kahtlusega lapsi 8 (5%). Seega ka selles ülesandes said tavaarenguga lapsed enamasti 4 punkti ning mõned ka 3 punkti. 2 punkti said kokku 8 last (5%), kellest 2 last olid erivajadusega (1%) ning 6 last erivajaduse kahtlusega (4%). Vaid 2 last said selles ülesandes ebaadekvaatse tegutsemise tõttu 2 punkti (1%) ning need lapsed olid erivajadusega. Tavaarenguga laste  $M=3,88$ , mis on seni kolmest ülesandest kõrgeim. Erivajadusega laste  $M=2,94$ . Erivajaduse kahtlusega laste  $M=2,82$ . Selleski ülesandes on erivajadusega ja erivajaduse kahtlusega laste keskmised tulemused madalamad kui tavaarenguga laste keskmised tulemused.

Kokkuvõttes said tavaarenguga lapsed kõigi kolme jutustamisülesannete raames enamasti kõrgemaid punkte kui erivajadusega ja erivajaduse kahtlusega lapsed. Siiski võivad ka tavaarenguga lapsed vajada ülesannete raames lisaabi ning seetõttu langeb nende punktiskoor. Strebeleva metoodika juures on oluline analüüsida lapse sooritust kõikide ülesannete raames tervikuna, mitte piirduda vaid nende kolme jutustamisülesandega. Hinnang lapse arengu eakohasuse kohta tuleb anda kõigi ülesannete analüüsi tulemusel. Logopeedi jaoks

annavad Strebleva hindamismetoodikas kasutatavad jutustamisülesanded olulist informatsiooni, kuid nende abil saab vaid esmase ülevaate. Täpsemaks analüüsiks on tarvis kasutada ka teisi jutustamise hindamise vahendeid.

### Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli J. Strebeleva 5-aastaste laste jutustamisülesannete hindamismetoodika standardiseerimine.

Seeläbi kujunes täpsustatud Strebeleva hindamismetoodika jutustamisülesannete juhend 5-aastastele lastele.

**Testi läbiviimise eeltingimused:** vaikne ruum, kus lapsega viibida; soovitatavalt hommikupoolne aeg; rahulik õhkkond; eelnevalt välja otsitud vahendid, mida ülesannetes vaja läheb.

### 7. ülesanne: kahe süžeeilise pildi võrdlemine

Vahendid: kaks süžeepilti, mänguasi (nt karu)

#### Uuringu käik:

Lapse ette pannakse esimene pilt ja palutakse seda tähelepanelikult vaadata, seejärel pannakse kõrvale teine pilt. Seejärel antakse lapsele tööülesanne:

*„Vaata hoolikalt seda pilti (lasta lapsel pilti vaadata). Vaata nüüd ka seda pilti. Midagi on pildil juhtunud. Jutusta karule, mis on juhtunud. Tema ei näe, mis pildidel juhtub. Karu tahab ka teada!“.*

#### Õpetamine:

Juhul, kui laps ei vasta või vastab valesti, esitatakse talle pildil kujutatud olukorra tajumist ja terviku mõistmist aktiveerivaid täpsustavaid küsimusi:

*„Mida tüdrukud käes hoiavad?“*

*„Mis juhtus?“*

*„Miks tüdrukud jäätist ei söönud?“* Kui lapse selgitus on eeldatavast erinev, küsida täpsustamiseks: *„Miks sa nii arvad?“*

Kui lapse vastused mõlema pildi kohta jätavad mulje, et tegu on erinevate tüdrukutega pildidel, siis tuleb esitada täpsustav küsimus:

*„Kas siin pildil on samad tüdrukud nagu eelmisel? Mille järgi aru saad?“*

Punktid:

4	Laps mõistab terviksituatsiooni ja annab edasi sündmuste dünaamikat. Edastab pildidel oleva kohta põhilise informatsiooni (tüdrukud jutustasid ning seetõttu sulasid jäätised ära, võib lisada ka, et samal ajal sulatas päike jäätised ära), väga pikalt ja põhjalikult vastama ei pea. Laps ei vaja terviksituatsiooni edastamiseks abistavaid küsimusi v.a. juhul, kui ta hakkab esialgu pilte võrdlema. Laps saab 4 punkti ka siis, kui ta toob pilte võrreldes välja õiged tunnused ning vastab õigesti abistavatele küsimustele.
3	Laps seletab situatsiooni hoopis teistmoodi (nt tüdruk oksendas, otsivad kotist midagi, vms viisil, mis on erandlik). Laps ei anna iseseisvalt edasi sündmuste dünaamikat, ta vajab terviksituatsiooni edastamiseks abistavaid küsimusi.

	Abistavatele küsimustele vastab laps õigesti. Laps mõistab, et kahel pildil on sama süžee.
2	Laps ei vasta õigesti abistavatele küsimustele. Sündmuste dünaamika ja põhisisu on arusaamatud. Laps pakub valesid variante, vastuseid ei põhjenda. Laps ei saa aru, et kahel pildil on sama süžee.
1	Laps ei saa aru ülesande eesmärgist ja ei suuda seda ka lahendada, ei mõista pildil kujutatud süžeed, tegutseb ebaadekvaatselt nt tõstab pilte laual, vaikib või häälitseb omaette.

## **8. ülesanne: leia aastaaeg**

Vahendid: spetsiifiliste tunnustega pildid neljast aastaajast

Uuringu käik:

Lapse ette pannakse kõik neli pilti ning antakse natuke aega piltide vaatamiseks. Seejärel küsitakse:

„*Millisel pildil on suvi? Kus on talv?*“ jne. Peale seda küsitakse „*Kuidas aru said?*“.

Et laps selgitaks põhjalikumalt, tuleb juhendajal last aktiveerida küsimusega „*Mille järgi veel aru saad, et on...?*“.

Õpetamine:

Lapse ette jäetakse ainult kahe aastaaja – suve ja talve – pildid ning esitatakse täpsustavaid küsimusi:

„*Mis on talvel teisiti? Näita, kus on talv. Aga mis on suvel? Näita, kus pildil on suvi!*“.

Seejärel jäetakse lapse ette kahe teise aastaaja – kevade ja sügise – pildid ning võrreldakse ka neid täpsustavate küsimustega:

„*Mis on kevadel teisiti? Näita, kus on kevad. Mis on sügisel? Näita, kus on sügis!*“.

Kui laps toob piltidel välja tunnuse(id), mida esialgu piltidel ei paista olevat, tuleb esitada lisaküsimus: „*Näita, kus see (lapse poolt nimetatud tunnus) pildil on?*“.

Punktid:

4	Laps viib aastaegade nimetused kokku õige pildiga ning põhjendab oma valikuid õigesti. Laps saab 4 punkti ka juhul, kui ta osutab valedele piltidele, kuid toob pildi alusel sellele aastaajale omased tunnused välja ning selle põhjal võib järeldada, et antud pildil on tõepoolest lapse nimetatud aastaaeg.
3	Laps orienteerub iseseisvalt ja kindlalt talve ja suve tunnustes ning põhjendab oma valikuid. Sügise ja kevade pildi eristamisega ei pruugi laps toime tulla. Võib õigeid aastaaegu piltidelt näidata, aga mitte põhjendada.
2	Laps ei seosta aastaaja nimetusi pildiga. Peale õpetamist viib kokku talve ja suve pildi ja nimetuse. Toob lühidalt välja ainult kas suve või talve tunnuse.
1	Laps ei mõista ülesannet, tegutseb ebaadekvaatselt nt tõstab pilte laual. Ei vii ka peale õpetamist kokku talve ja suve pilti ning nimetust. Abistavatest võtetest ei ole kasu.

**10. ülesanne: seeriapildid „Poisi hommik“**

Vahendid: neli pilti lastele igapäevastest hommikustest tegevustest: poiss ärkab, peseb, riietub, sööb; mänguasi (nt karu)

Uuringu käik:

Lapse ette pannakse juhuslikus järjekorras neli pilti, palutakse tal neid vaadata ja antakse korraldus:

*„Vaata neid pilte. Karu on pildid sassi ajanud. Pane sina pildid õigesse järjekorda (laps paneb pildid õigesse järjekorda). Nüüd tahab karu ka juttu kuulda, aga ta läks peitu! Jutusta talle see lugu. Tema ei näe, mis piltidel juhtub. Ta tahab ka teada!“*

Täiskasvanu võib julgustada last küsimusega: *„Mida poiss siis tegi?“*.

Õpetamine:

Juhul, kui laps ei pane pilte õigesse järjekorda või alustab ülesannet valesti, näitab täiskasvanu talle pilte ja ütleb:

*„See pilt on esimene. On hommik. Poiss ärkas. Nüüd pane pildid nii, et oleks aru saada, mida poiss edasi teeb.“* Raskuste tekkimisel paneb täiskasvanu ka teise pildi õigesti: *„Nüüd paneb poiss riidesse. Mida ta edasi teeb?“*

Peale õpetamist palutakse lapsel seeriapildid iseseisvalt uuesti reastada. Töökäsk esitatakse järgnevalt:

*„Üks tegelane (nt karu) ajas jälle kõik pildid sassi. Pane pildid õigesse järjekorda.“*

Peale seeriapiltide reastamist palutakse jutt otsast peale jutustada: *„Karu ei näe jälle, mis piltidel on. Jutusta talle.“*

Punktid:

4	Laps reastab pildid õigesti, arvestab piltide järjestamisel pildil olevaid detaile (nt poisi riietus, jalanõud) ja moodustab reastatud piltide põhjal loogilise jutu. Jutt ei pea olema pikk, kuid sisaldab kokkuvõtteid tegevustest kõigi nelja pildi kohta.
3	Alguses järjestab laps pildid vales järjekorras. Täiskasvanu paneb pildi(d) õigesti ette ning moodustab pildi või piltide põhjal jutu alguse. Laps võib esialgu moodustada jutu, kuid jutt ei ole sisuliselt korrektne, kuna laps on järjestanud pildid valesti. Pärast õpetamist ning uuesti otsast peale jutustades orienteerub laps terviksüžeele ja moodustab sisuliselt korrektse jutu. Jutt ei pea olema pikk, kuid sisaldab lauseid kõigi nelja tegevuse kohta.
2	Laps ei mõista pilte ühtse sündmuste reana. Ta nimetab toiminguid eraldi. Täiskasvanupoolsest abist kasu ei ole.
1	Laps ei mõista ülesannet, piltidel kujutatut, tegutseb ebaadekvaatselt nt tõstab pilte laual.

### Tänu sõnad

Täna kõiki lapsevanemaid, kes lubasid oma lastel osaleda käesolevas uuringus, ja kõiki lapsi, kes olid koostöövalmid ning tänu kellele oli võimalik antud töö kirjutada. Täna ka kõiki teisi kaasüliõpilasi, kelle andmeid sain enda töös kasutada: J. Zakharovat, E. Sõukandi, K. Makkot, M. Niinet, M. Loorentsit, M-L. Tolgat ja E. Bogomolovat. Samuti sooviksin avaldada tänu lasteaedade logopeedidele ja rühmaõpetajatele, kes antud uurimuse raames olid nõus mind vastu võtma.

Uurimistöö viidi läbi Tartu Ülikooli projekti „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks“ (2014–2016) raames, mis on rahastatud Euroopa Majanduspiirkonna (EMP) toetuste programmi „Riskilapsed ja –noored“ taotlusvoorst „Kaasamine ja sekkumised haridussüsteemis“. Programmi viivad üheskoos ellu Haridus- ja Teadusministeerium, Justiitsministeerium ja Sotsiaalministeerium. Programmi rakendusüksuseks on Eesti Noorsootöö Keskus. Lisainfot projekti kohta leiate ka alljärgnevatelt lehekülgedelt:

[www.entk.ee/riskilapsedjanoored/](http://www.entk.ee/riskilapsedjanoored/)

ja

[www.facebook.com/RiskilapsedJaNoored](https://www.facebook.com/RiskilapsedJaNoored)



HARIDUS- JA  
TEADUSMINISTEERIUM



JUSTIITSMINISTEERIUM



SOTSIAALMINISTEERIUM



### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

M. Malinen

18. mai 2016

### Kasutatud kirjandus

- Asker-Årnason, L., Ibertsson, T., Wass, M., Wengelin, A., Sahlén, B. (2010). Pictureelicited Written Narratives, Process and Product, in 18 Children With Cochlear Implants. *Communication Disorders Quarterly*, 31, 195–212.
- Balkašina, M. (2008). *5- ja 6-aastaste eakohase arenguga laste sidusa teksti loome pildiseeria järgi*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Bamberg, M., Damrad-Frye R. (1991). On the Ability to Provide Evaluative Comments: Further Exploration of Children's Narrative Competencies. *Journal of Child Language*, 13, 689–710.
- Berman, R. A., Slobin, D. I. (1995). Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study. *Language*, 71, 806–808.
- Bloch, V. (1996). *Children's phonological development*. Bymarken: Audiologopaedisk Forening.
- Botting, N. (2002). Narrative as a Tool for the Assessment of Linguistic and Pragmatic Impairments. *Child Language Teaching and Therapy* 18, 1–21.
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with Words Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Browne, A. (2001). *Developing Language and Literacy* 3–8. London: Paul Chapman Publishing.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, T., Hammer, K. (2015). Narrative Development in Monolingual Spanish Speaking Preschool Children. *Early Education and Development. Early Education and Development*, 26, 1166–1186.
- Catherine E. Snow, C.A., Ferguson, C. (1979). Talking to Children: Language Input and Acquisition. *Language*, 55, 449–454.
- Champlin, C. (1998). *Storytelling with Puppets*. Chicago: American Library Association.
- Crosson, J., Geers, A. (2001). Analysis of Narrative Ability in Children with Cochlear Implants. *Ear and Hearing*, 22, 381–394.
- Deloache, J.S. (2000). Dual Representation and Young Children's Use of Scale Models. *Child Development*, 71, 329–338.
- Donald, H., Casey, D. (2002). Dyadic Versus Individual Storytelling by Preschool Children. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 445–458.
- Dunlop, J. (2000). How children observe the universe. *Publication of Astronomical Society Australia*, 17, 194–206.
- Edmunson, A., Bishop, V.M. (1989). Language impaired 4-years-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156–173.
- Engel, S. (1997). *Storytelling in the First Three Years*. Külastatud aadressil <http://www.zerotothree.org/child-development/early-language-literacy/the-emergence-of-storytelling.html>.

- Fazio, B.B., Naremore, R.C., Connell, P.J. (1996). Tracking Children from Poverty at Risk for Specific Language Impairment: a 3-year Longitudinal Study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611–24.
- Feagans, L.V., Appelbaum, M.J. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358–64.
- Feagans, L., Appelbaum, M. (1986). Validation of Language Subtypes In Learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358–364.
- Fiestas, C. E., Pena, E. (2004). Discourse in Bilingual Children: Task and Language Effects. *Language*, 35, 155–166.
- Florentino, L., Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-income Preschool Children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36, 280–295.
- Glazer, S.M., Burke, E.M. (1994) *An Integrated Approach to Early Literacy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Greenhoot, A.F., Semb, P. (2008). Do Illustrations Enhance Preschoolers' Memories for Stories? Age Related Change in the Picture-Facilitation Effect. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 271–287.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hanni, R. (2013). *Pildiseeriatega järgi jutustamine 3–7-aastastele lastele*. Seminaritöö, Tartu Ülikool.
- Harkins, D., Kock, P (1994). Listening to Maternal Storytelling Affects Narrative Skill of 5-Year-Old Children. *Journal of Genetic Psychology*, 155, 247.
- Hedburg, N., Stoel-Gammon, C. (1986). Narrative Analysis: Clinical Procedures. *Topics in Language Disorders*, 7, 58–69.
- Heller, G., Goldin-Meadow, S., Levine, S. (2015). Vocabulary, Syntax, and Narrative Development in Typically Developing Children and Children With Early Unilateral Brain Injury: Early Parental Talk About the “There-and-Then” Matters. *Developmental Psychology*, 51, 161–175.
- Hudson, J., Nelson, K. (1984). Differentiation and Development in Children's event narratives. *Papers and Reports on Child Language development*, 26, 50–57.
- Husband, T.H., Hayden, D.C. (1996). Effects of the addition of color to assessment instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, 147–151.
- Huttunen, K., Ryder, N. (2012). How Children with Normal Hearing and Children with a Cochlear Implant Use Mentalizing Vocabulary and Other Evaluative Expressions in Their Narratives. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26, 823–844.
- Kaderavek, J. N., Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34–49.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.



Kemper, S. (1984). *Development of narrative skills: Explanations and entertainments*. New York: Springer-Verlag.

Khan, K., Nelson, K., White, E. (2013). Children choose their own stories: The impact of choice on children's learning of new narrative skills. *Journal of Child Language*, 41, 1–14.

Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 19–34). Tartu: TÜ Kirjastus.

Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulased iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–26). Tartu: TÜ Kirjastus.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kubli, F. (2007). Teachers Should Not Only Inform But Also Entertain. *Science & Education*, 16, 517–523.

Leinonen, E., Letts, C., Smith, B. R. (2002). *Narratives and story telling. Children`s Pragmatic Communication Difficulties*. London: Whurr.

Marats, I., Männamaa, M. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknap (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas*. Tartu: Studium.

Marion, L., Aries, E. (1989). Gender Differences in Preschool Children`s Narrative Fantasy. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 293–306.

Mayer, R.E., Moreno, R. (1998). A Split-attention Effect in Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312–320.

Mikk, J. (2002). *Ainetestid*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Miller, P., Sperry S. (1988). Early Talk About the Past: The Origins of Conversational Stories of Personal Experience. *Journal of Child language*. 15, 293–315.

Must, T. (2014). *Laste arengu hindamine nelja Lõuna-Eesti maakonna lasteaias näitel*. Magistritöö, Tartu Ülikool.

Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5–6 aastastel lastel*. Teadusmagistritöö, Tartu Ülikool.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19, 251–269.

Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Price, J.R., Roberts, J.E., Jackson, S.C. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178–190.

Puidet, T. (2008). Sidusa kõne areng. *Õpetajate leht*, 1–2, 21–23.

Puls, A. (2015). 5 – 6 aastaste laste vaimse arengu hindamine J. Strebeleva metoodika järgi ning J. Strebeleva metoodika sobivuse hindamine 5–6 aastaste Eesti laste vaimse arengu hindamiseks. Magistritöö, Tartu Ülikool.

Reese, E. (2013). *Tell Me a Story: Sharing Stories To Enrich Your Child's World*. New York: Oxford University Press.

Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child Development*, 83, 1762–1774.

Schank, R. C. (1991). *Tell me a story: A New Look at Real and Artificial Memory*. New York: Charles Scribner.

Schneider, P., Hayward, D., Dube, R.V. (2006). Storytelling from Pictures Using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30, 224–238.

Schneider, P., Rivard, R., Debreuil, B. (2011). Does colour affect the quality or quantity of children's stories elicited by pictures? *Child Language Teaching and Therapy*, 27, 371–378.

Shepard, L. A. (1994). The Challenges of Assessing Young Children Appropriately. *Phi Delta Kappan*, 76, 206–212.

Sild, K. (2013). *5-aastaste eakohase arenguga laste vahendatud tekstiloomed*. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.

Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Soodla, P., Kikas, E. (2010). Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1321–1333.

Stothard, S.E., Bishop, B.V.M., Snowling, M. J., Chipcase, B.B., Kaplan, C.A. (1998). Language impaired preschoolers. A follow-up into adolescence. *Journal of Speech–Language and Hearing Research*, 41, 407–418.

Strebeleva, J. (2010). *Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil*. Eripedagoogi käsiraamat. Tartu: Atlex.

Strebeleva, J. (2010). *Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel*. Eripedagoogi käsiraamat. Tartu: Atlex.

Sõerd, J. (1988). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Valgus.

Tabors, P. O., Snow, C. E., Dickinson, D. K. (2001). Beginning literacy with language: young children learning at home and school. *Homes and schools together: supporting language and literacy development*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Tamm, K. (2008). *1–3-aastaste laste erivajaduste märkamine ja hindamine*. Magistritöö, Tallinna Ülikool.
- Tammemäe, T. (2008). *Kahe ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS Testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Doktoriväitekirj, Tallinna Ülikool.
- Trei, M. (2011). *5–6-aastaste narratiivsed oskused ja nende hindamine*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Trundle, K. C., Saces, M. (2010). *Research in Early Childhood Science Education*. New York: Springer.
- Ukrainetz, T.A., Justice, L. M., Eisenberg, S.L., Kaderavek, L.M., Gilliam, R.B, Harm, H.M. (2005). The development of ex expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48,1363–1377.
- Umek, L.M., Podlesek, A., Fekonja-Peklaj, U. (2012). Parental Influence on the Development of Children's Storytelling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 351–370.
- Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool Children's Intraconversational Narratives. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.
- Väizja, U. (2007). *Üks- ja kakskeelsete 2–3aastaste laste vaimse arengu hindamine* J. Strebeleva järgi. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool.
- Westby, C., Moore, C., Roman, R. (2002). Reinventing the Enemy's Language: Developing Narratives in Native American Children. *Linguistics and Education*, 13, 235–269.
- Wetherell, D., Botting, N., Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative Skills in Adolescents with a History of SLI in Relation to Non-verbal IQ Scores. *Child Language Teaching and Therapy*, 23, 95–113.

## **Lapsevanemate nõusolek teaduslikus uurimuses osalemiseks**

---

### **Lugupeetud lapsevanemad,**

käesolevaga palume nõusolekut Teie lapse osalemiseks uurimisprojekti, mille eesmärgiks on kohandada eesti oludele Venemaal prof J. Strebeleva poolt välja töötatud 2–7-aastaste laste arengu uurimise metoodika. Projekti läbiviijateks on Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond ja psühholoogia instituut ja see on osa Euroopa Majanduspiirkonna finantsmehhanismi programmi „Riskilapsed- ja noored“ projektist „Vahendite loomine ja kohandamine eelkooliealiste laste arengu hindamiseks“.

Projekti raames viiakse lastega läbi Strebeleva metoodika ülesanded, mis kujutavad endast mängulisi tegevusi täiskasvanu juhendamisel. Testid viib läbi TÜ eripedagoogika osakonna üliõpilane Marii Malinen 2015. aasta märtsist kuni 2016. aasta jaanuarini. Uuring võtab aega umbes 30 minutit ja see toimub lasteaia ruumes. Uuringu käik salvestatakse helikandjale ning salvestus kustutatakse peale andmete analüüsi.

Laste soorituste põhjal antakse hinnang ülesannete sobivusele ja muudetakse neid Eesti lastele sobivamaks. Õpetajatele ega teistele kõrvalistele isikutele konkreetseid andmeid ei avaldata ning nende alusel ei tehta lapse hariduskäiku puudutavaid otsuseid. Samuti lubame, et ühegi lapse nimi tulemustes ei kajastu. Käesolevas uurimuses osalemine on Teie lapse jaoks vabatahtlik kuid oleksime väga tänulikud, kui aitaksite kaasa Eesti oludele sobiva hindamisvahendi loomisele.

Kui lubate oma lapsel uurimuses osaleda, kinnitage oma nõusolekut allpool.

Töörühma nimel,

Kaili Palts, MSc

TÜ eripedagoogika osakonna lektor

E-mail: [kaili.palts@ut.ee](mailto:kaili.palts@ut.ee)

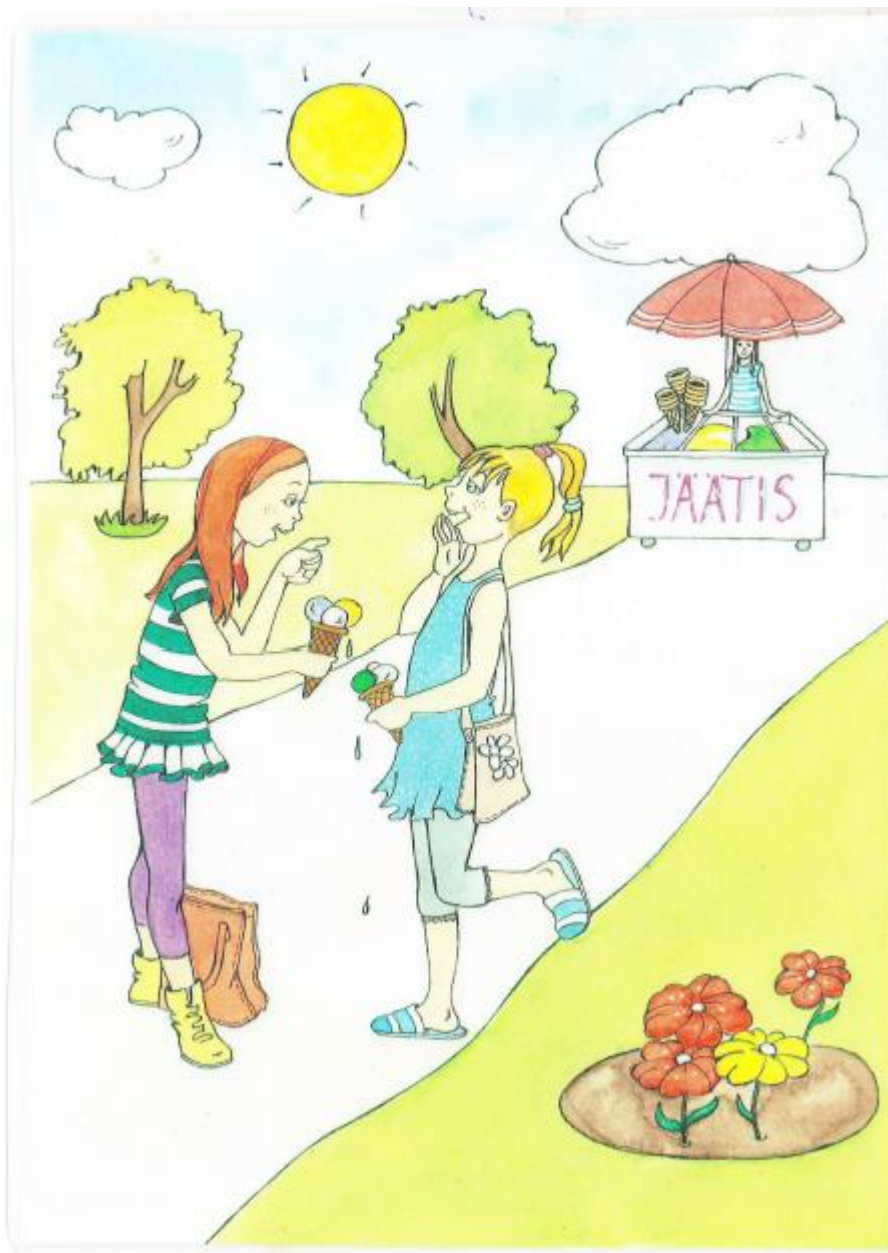
Telefon: 7 375 923

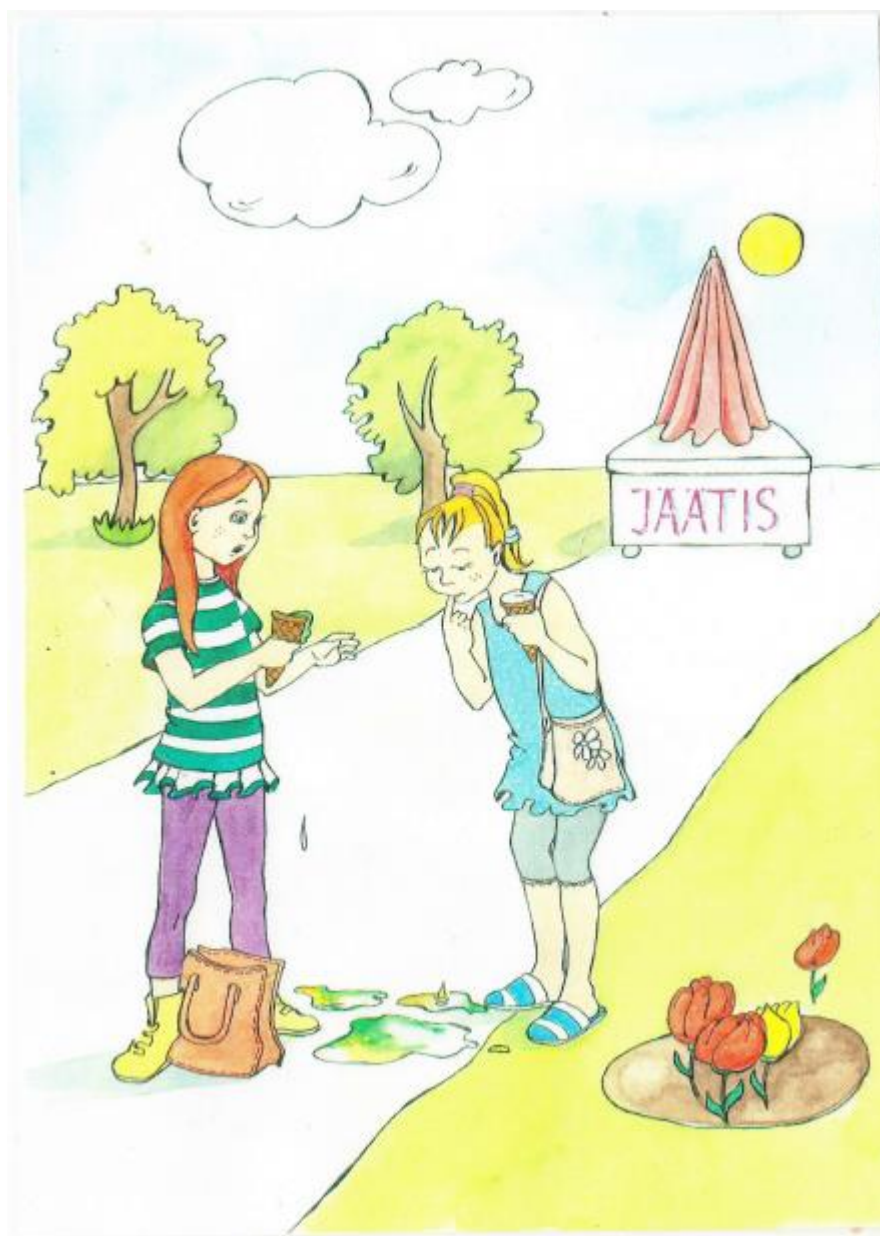
### **Teie nõusolek:**

<b>Lapse nimi</b>	<b>Lapsevanema nimi</b>	<b>Lapsevanema allkiri</b>	<b>Kuupäev</b>

Lisa 2: mõõtvahendid, ülesannete pildid

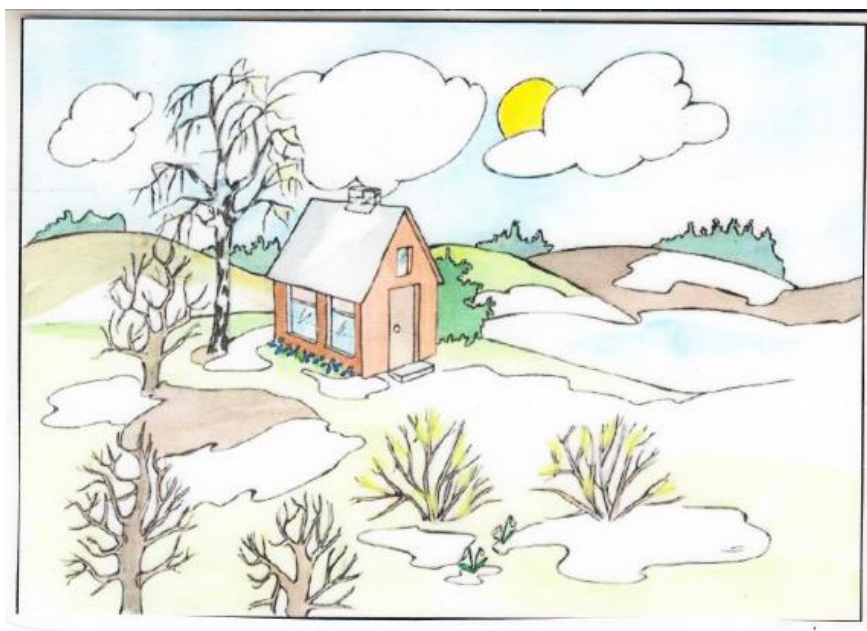
7. ülesanne: kahe süžeeelse pildi võrdlemine



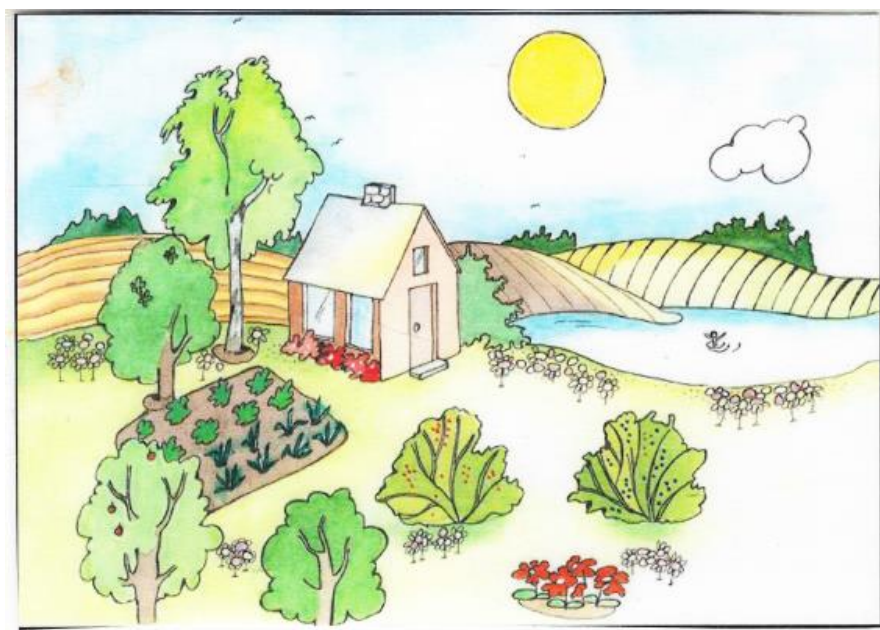




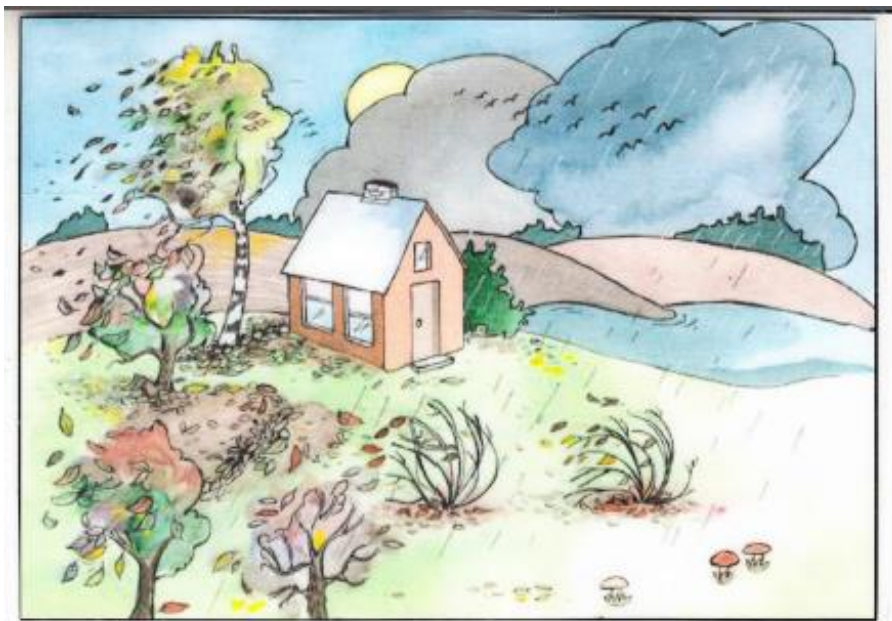
8. ülesanne: *leia aastaaeg*



*kevad*



*suvi*



*sügis*



*talv*



10. ülesanne: seeriapildid „Poisi hommik“

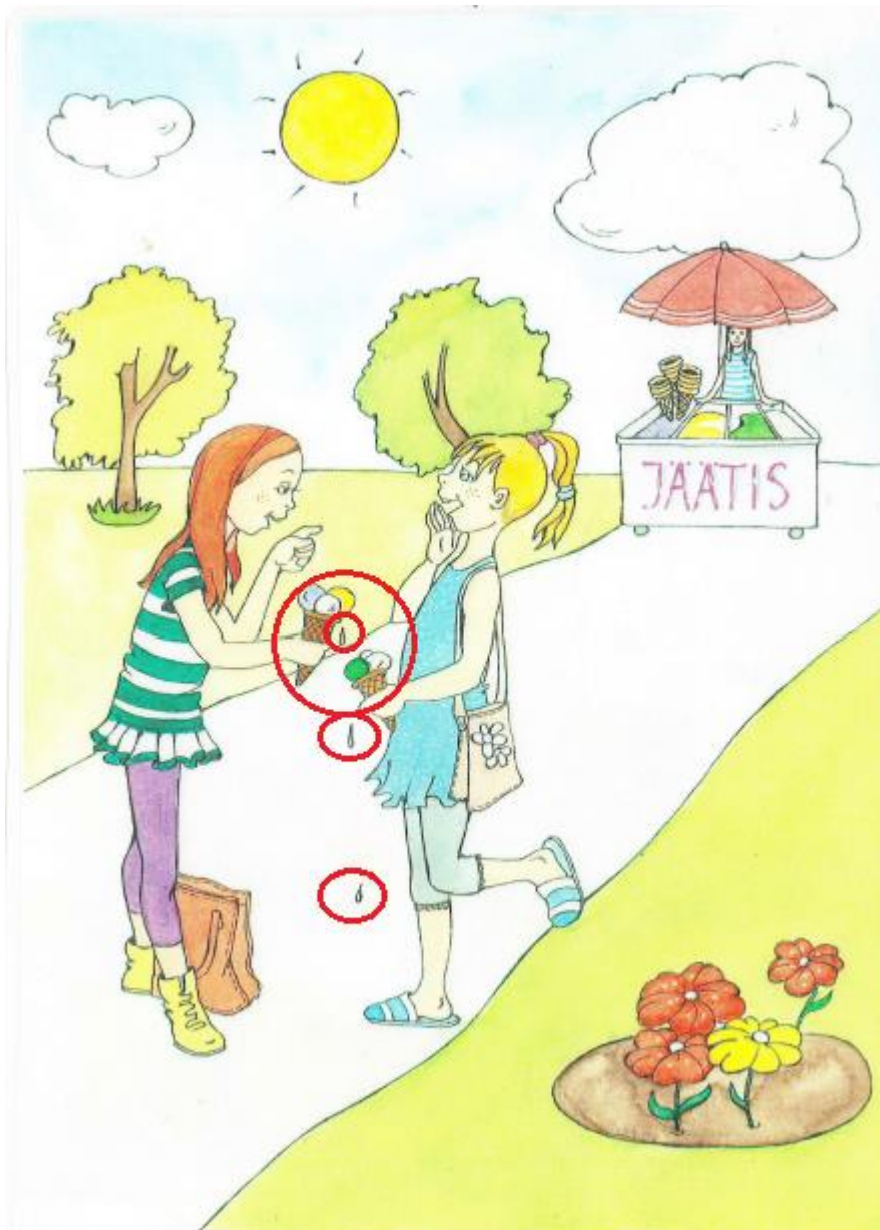




Lisa 3: ülesannete piltide muutmise soovitusel

Punasega on välja toodud kohad, mida soovitatakse piltidel muuta.

7. ülesanne: kahe süžeeilise pildi võrdlemine

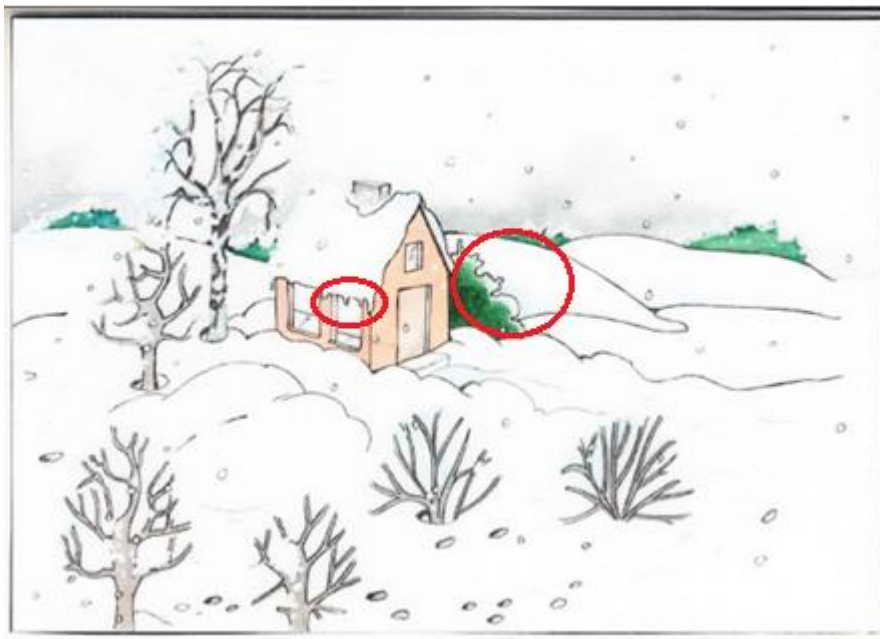




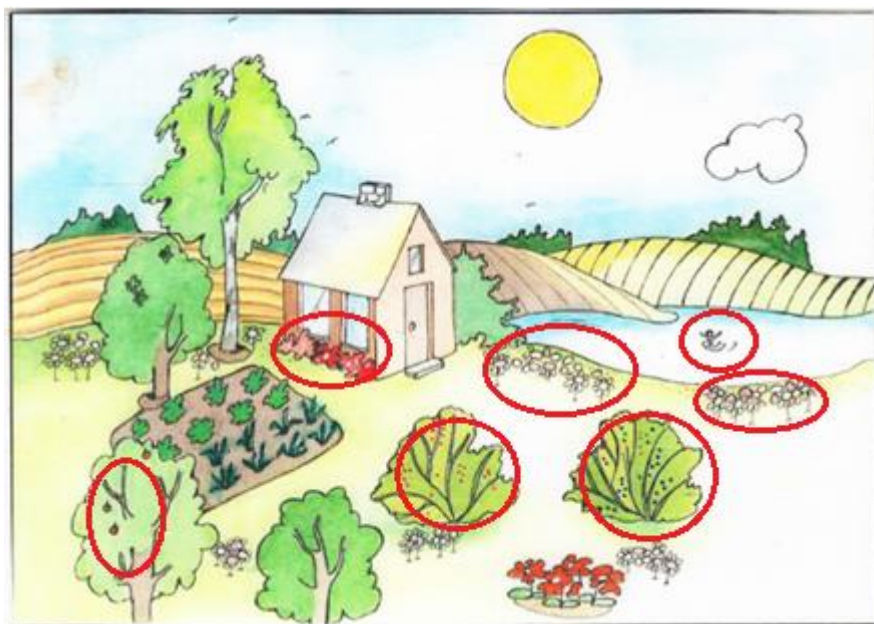
Sinisega on välja toodud segadust tekitanud koht.



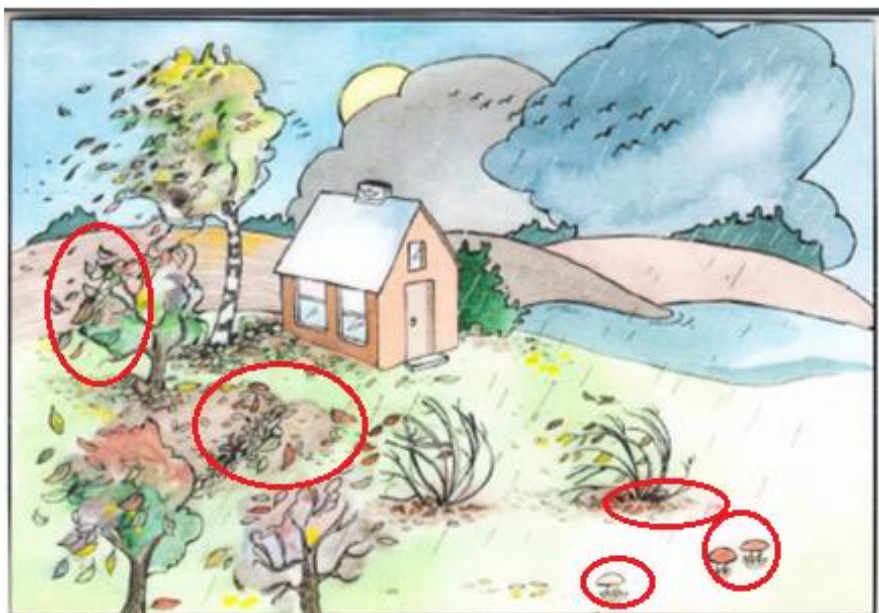
8. ülesanne: *leia aastaaeg*



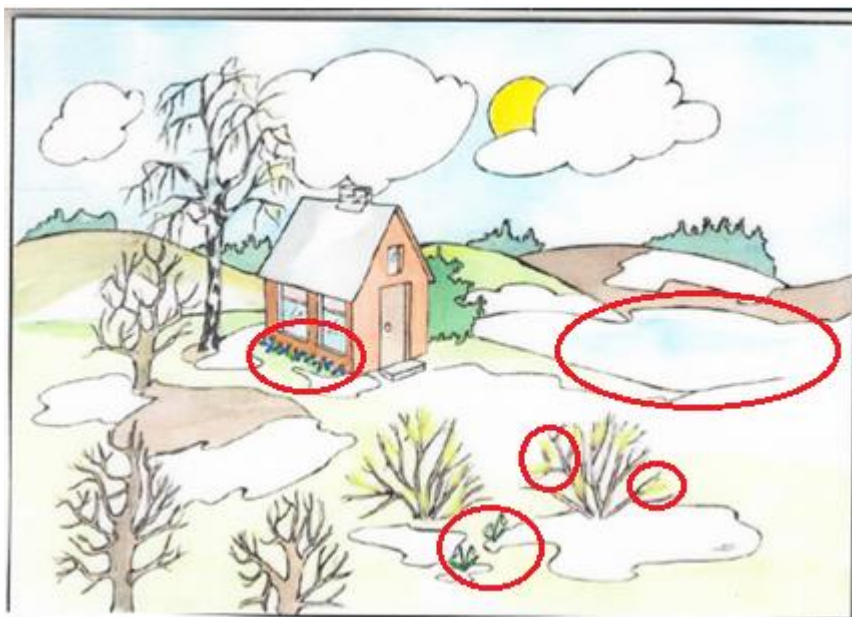
*talv*



*suvi*



*sügis*



*kevad*

## **Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Marii Malinen,

(sünnikuupäev: 16.01.1992)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose:

*J. Strebeleva psühholoogilis-pedagoogilise hindamismetoodika 5-aastaste laste jutustamisülesannete standardiseerimine,*

mille juhendaja on Kaili Palts, TÜ erivajaduste pedagoogika lektor, MSc (psühholoogia)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2016